

Perspectivas de la
Educación Media
en República Dominicana

Perspectivas de la
Educación Media
en República Dominicana

División de Investigaciones

Abril 2016

Ficha técnica

Nombre de la publicación	Perspectivas de la Educación Media en República Dominicana.
Objetivo general del producto	Analizar la situación de la enseñanza media en República Dominicana con un enfoque sensible al género.
Descripción general del producto	<p>El primer capítulo ofrece una explicación metodológica sobre los paradigmas investigativos en los que se sustenta la monografía, el enfoque metodológico y las técnicas de recolección de datos.</p> <p>En los capítulos II y III se presentan datos estadísticos obtenidos del análisis de los datos que ofrece el Censo Nacional de Población y Vivienda (ONE 2010) y en algunas ocasiones datos estadísticos extraídos del Anuario de indicadores educativos del MINERD (2012-2013). Estos datos estadísticos se complementan con datos cualitativos obtenidos en el trabajo de campo con la aplicación de técnicas cualitativas realizado para esta monografía.</p> <p>Los capítulos IV y V muestran los resultados de un análisis cualitativo basado en los datos obtenidos en el trabajo de campo; el capítulo VII presenta una evaluación crítica de la disponibilidad de los datos y las limitaciones presentadas en el proceso investigativo.</p> <p>La monografía contiene en cada capítulo unas conclusiones y al final se presentan las conclusiones generales que pasan balance a las específicas de cada tema/capítulo, seguidas de recomendaciones concretas sobre datos y fuentes necesarias para lograr una mejor caracterización del problema y elevar la calidad del producto como insumo para políticas públicas.</p>
Fuentes de datos estadísticos	Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010 y Boletines Estadísticos del Ministerio de Educación. Boletines Estadísticos del Ministerio de Educación.
Fuentes de información	Levantamiento cualitativo de información en San José de Ocoa, Peravia y La Altagracia.
Fecha de la publicación	Abril 2016.
Medios utilizados para la difusión de la publicación	Impreso, y en digital a través de la página web institucional y en discos compactos.
Datos del contacto	Dra. Jafmary Félix Encargada de la División de Investigaciones Tel. 809 682 7777, ext. 3410 jafmary.feliz@one.gob.do / jafmaryfeliz@gmail.com
Unidad Encargada	División de Investigaciones.
Unidad encargada	Departamento de Estadísticas Demográficas, Sociales y Culturales División de Estadísticas Judiciales y Culturales

Créditos

Personal directivo del estudio

Pablo Tactuk: Director Nacional de Estadística

Jafmary Félix: Encargada División de Investigaciones

Tahira Vargas García, Phd. : Consultora responsable de la monografía

Teresa Guerrero, Msc. : Investigadora asistente

Procesamiento de datos

Cristina Rodríguez Cáceres

Teresa Guerrero, Msc.

Eloy Júpiter

Redacción y revisión

Tahira Vargas García, Phd.: Consultora responsable de la monografía

Jafmary Félix: Encargada División de Investigaciones

Teresa Guerrero, Msc: Analista de Investigaciones

Edición de la versión final

Teresa Guerrero, Msc: Analista de Investigaciones

Alexandra Viloria Tejada: Analista de Investigaciones

Equipo Trabajo de Campo

Tahira Vargas García. Phd Consultora responsable de la monografía

Teresa Guerrero, Msc.: Contraparte de División de Investigaciones

Segundo Maldonado Abreu. Msc. Asistente de trabajo de campo

Graciela Morales Pacheco. Msc. Asistente de trabajo de campo

Apoyo institucional

Víctor Valdez: Encargado de Departamento Administrativo y Financiero

Apoyo editorial

Marivi Arregui: Encargada del Departamento de Comunicaciones

Raysa Hernández: Encargada del Departamento de Publicaciones

Nofret Alfonseca: Diagramación y Diseño de Portada

Alicia Delgado: Corrección literaria

ISBN: 978-9945-9015-4-2

Índice

Introducción	12
Objetivos	15
Objetivos específicos	15
I. Aspectos metodológicos y técnicos conceptuales.	16
I.1. Información cuantitativa	16
I.2. Técnicas cualitativas aplicadas	16
I.3. Análisis de datos cualitativos y su fiabilidad	18
I.4. Confidencialidad en el manejo de los datos cualitativos y su especificidad	19
II. Características demográficas, socioeconómicas desde dimensiones cuantitativas y cualitativas de la población que asiste a centros educativos de nivel medio.	22
II.1. Concentración de población urbana y femenina	22
II.2. Tipo de hogar de la población que asiste al nivel medio	23
II.3. Estado conyugal de la población que asiste a nivel medio	25
II.3.1. Dimensiones cualitativas presentes en la condición de “casado(a)—unido(a) de población adolescente que asiste a la Educación Media.	26
II.4. Las madres adolescentes en la población que asiste a nivel medio y sus características	30
II.4.1. Dimensiones cualitativas sobre embarazo y maternidad adolescente en población entrevistada que asiste a los centros educativos del nivel medio en las provincias estudiadas.	32
II.5. Características socio-económicas de la población que asiste a nivel medio.	35
II.5.1. Grupo socioeconómico de la población que asiste al nivel medio	35
II.5.2. Posibles vínculos entre grupo socioeconómico de la población que asiste y el tipo de hogar	36
II.5.3. Condiciones socioeconómicas de las madres adolescentes que asisten a nivel medio	37
II.6. Sobreedad y repitencia en la población que asiste a nivel medio	38
II.6.1. Sobreedad en el nivel medio. Elementos cuantitativos y cualitativos	38
II.6.2. Repitencia en la población que asiste en el nivel medio. Elementos cuantitativos y cualitativos	40
II.7. Aspiraciones futuras de la población que asiste a nivel medio desde las dimensiones cualitativas	42
Conclusiones sobre el perfil de la población adolescente de 14-19 años que asiste a la educación media ..	42
III. Características demográficas y socioeconómicas de la población con edad de estar en el nivel medio de la educación formal y no asiste efectivamente a ningún centro educativo formal	44
III.1. Masculinidad y ruralidad en la población que no asiste a la educación media	46
III.2. ¿Exclusión territorial en el nivel medio? ¿cuáles provincias?	47
III.3. Tipo de hogares de donde proviene la población que no asiste a nivel medio.	49
III.4. Estado conyugal de la población que no asiste a nivel medio	50
III.4.1. Dimensiones cualitativas presentes en la condición de casado-unido de población adolescente que no asiste a la educación media	51
III.5. Adolescentes de sexo femenino que no asisten a nivel medio, según condición de maternidad	53
III.5.1. Dimensiones cualitativas sobre embarazo y maternidad adolescente en población entrevistada que no asiste a los centros educativos del nivel medio	54

III.6. Condiciones socio-económicas de la población que no asiste a nivel medio	56
III.6.1. Grupo socio-económico de la población que no asiste a nivel medio	56
III.6.2. Posibles vínculos entre grupo socioeconómico en población que no asiste y tipo de hogar.	58
III.6.3. Madres adolescentes que no asisten y sus condiciones socioeconómicas	57
III.6.4. Aspiraciones de cara al futuro en la población que no asiste a la Educación Media.	58
Conclusiones comparativas entre población que asiste y no asiste	59
IV. Relación escuela-alumnado en una mirada cualitativa de las causas de deserción escolar no-explicadas únicamente por el fenómeno de la pobreza	64
Conclusión	68
V. Causas de deserción escolar diferenciada entre la población femenina y masculina en el nivel medio	69
V.1. Causas de deserción escolar en población masculina desde un análisis cualitativo	69
V. 2. Causas de deserción en población femenina desde análisis cualitativo	72
Conclusión	73
VI. Diferencias territoriales del comportamiento del estudiantado en la educación media	74
VII. Limitaciones encontradas en el proceso de búsqueda de datos específicos sobre el tema de estudio que pudieran obstaculizar su realización.	77
Conclusiones generales	79
Recomendaciones concretas sobre datos y fuentes necesarias para lograr una mejor caracterización del problema y elevar la calidad del producto como insumo para políticas públicas	84
Bibliografía	86
Anexos	89



Presentación

La educación es uno de los aspectos del desarrollo que más ha preocupado al gobierno central y a la sociedad civil. En tal sentido, la Oficina Nacional de Estadística (ONE) busca aportar a la descripción de la situación de la educación en la República Dominicana desde la publicación y análisis de datos para la formulación y monitoreo de políticas públicas en esta materia.

En la División de Investigaciones de la institución se realizan estudios de diferentes magnitudes tomando como fuentes encuestas, registros administrativos y los censos de población.

Con el presente estudio, la ONE hace un aporte a la dimensión de los fenómenos relacionados con la educación, tales como cobertura, deserción y sobreedad. En este caso, nos referimos a la educación media. La población estudiada presenta características sui generis por enfrentar la adolescencia, una etapa de cambios en el ser humano.

Para esta monografía titulada “Evolución y perspectivas de la educación media en la República Dominicana” se entendía que si bien los datos cuantitativos explican las dimensiones de algunos aspectos preocupantes de la educación media, no explican los fenómenos críticos.

Las técnicas cuantitativas y cualitativas se vincularon con la intención de describir mejor disímiles causas que impiden la evolución del país en la educación media.

Para esta institución es de gran satisfacción entregar esta monografía, una contribución más de la Oficina Nacional de Estadística (ONE) como fundamento al conjunto de políticas diseñadas para mejorar la situación socioeconómica del país.

Pablo Tactuk
Director Nacional





Introducción

El estudio de la Educación Media en República Dominicana es un ejercicio investigativo realizado a partir de la combinación y triangulación de informaciones de fuentes secundarias como los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (ONE, 2010), los presentados en los boletines publicados por el Ministerio de Educación extraídos de los registros del sistema educativo hasta el 2012 y las fuentes primarias con la aplicación de técnicas cualitativas como entrevistas y grupos focales a estudiantes que se encuentran fuera del sistema educativo en las provincias: San José de Ocoa, Peravia y La Altagracia.

Esta monografía está organizada en siete capítulos basados en los objetivos establecidos en los términos de referencia que describían esta investigación, a saber:

1. Enfoque metodológico y aspectos técnicos conceptuales
2. Características demográficas y socioeconómicas de la población que asiste a la educación media con edad de estar en el nivel medio.
3. Características demográficas y socioeconómicas de la población con edad de estar en el nivel medio de la educación formal y no asiste efectivamente a ningún centro educativo formal.
4. Relación escuela-alumnado en una mirada cualitativa de las causas de deserción escolar no explicadas únicamente por el fenómeno de la pobreza.
5. Causas de deserción escolar diferenciada entre la población femenina y masculina en el nivel medio.
6. Diferencias territoriales del comportamiento de los estudiantes en la educación media.
7. Limitaciones encontradas en el proceso de búsqueda de datos específicos sobre el tema del estudio, que pudieran obstaculizar su realización.

Conclusiones generales

Recomendaciones concretas sobre datos y fuentes necesarias para lograr una mejor caracterización del problema y elevar la calidad del producto como insumo para políticas públicas.

El primer capítulo ofrece una explicación metodológica sobre los paradigmas investigativos en los que se sustenta la monografía, el enfoque metodológico y las técnicas de recolección de datos.

En los capítulos II y III se presentan datos estadísticos obtenidos del análisis de los datos que ofrece el Censo Nacional de Población y Vivienda (ONE 2010) y en algunas ocasiones datos estadísticos extraídos del Anuario de Indicadores Educativos del MINERD (2012-2013). Estos datos estadísticos se complementan con datos cualitativos obtenidos en el trabajo de campo con la aplicación de técnicas cualitativas realizado para esta monografía.

El capítulo IV y V son capítulos que muestran los resultados de un análisis cualitativo basado en los datos obtenidos en el trabajo de campo; el capítulo VII presenta una evaluación crítica de la disponibilidad de los datos y las limitaciones presentadas en el proceso investigativo.

La monografía contiene en cada capítulo unas conclusiones del capítulo y al final, las conclusiones generales que pasan balance a las conclusiones específicas de cada tema/capítulo, seguidas de recomendaciones concretas sobre datos y fuentes necesarias para lograr una mejor caracterización del problema y elevar la calidad del producto como insumo para políticas públicas.

Antecedentes

La Educación Media en República Dominicana está definida en la Ley de Educación 66-97 como: “...el período posterior al Nivel Básico. Tiene una duración de cuatro años divididos en dos ciclos, de dos años cada uno. Ofrece una formación general y opciones para responder a las aptitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los estudiantes, para insertarse de manera eficiente en el mundo laboral y/o estudios posteriores” (SEEC 2000:16).

Según se plantea en la Ley, la Educación Media se establece como una etapa educativa importante para desarrollar jóvenes con capacidades y talentos desde una sólida formación que les proporcione herramientas cognitivas para aprovechar las oportunidades de insertarse adecuadamente en estudios superiores y el mercado laboral.

La citada ley establece como perfil de la población objetivo a jóvenes entre 14-18 años de edad. La etapa de la adolescencia, una de las más importantes en el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social de la población. Una etapa crítica en la que las personas se someten a diversas situaciones de riesgo, las que se incrementan si los/las adolescentes no encuentran (entre otras cosas) en las aulas y los centros educativos una oferta de sostén y protección.

Este último elemento se destaca en estudios cualitativos y etnográficos realizados en barrios urbano-marginales de distintas provincias del país. “Un elemento común en todas las entrevistas realizadas con los/las jóvenes que están insertos/as en actividades delictivas es la deserción-expulsión del sistema educativo. Su condición de exclusión del sistema les ha limitado sus posibilidades de obtener empleos fijos y desarrollar planes para el futuro con respecto a su ciclo vital. Estando así más presionados socialmente a realizar actividades en conflicto con la ley a través de las cuales obtengan dinero fácil como el microtráfico de drogas” (Vargas 2009: 31).

Los estudios cualitativos y etnográficos sobre la adolescencia dan cuenta de los problemas que tiene la población adolescente residente en barrios urbano-marginales para acceder a una educación de calidad y para permanecer en el sistema educativo. “En la población adolescente estudiada¹, se repiten los patrones de repitencia, deserción y problemas de aprendizaje que se encuentran en el sistema educativo en general y que reflejan los problemas de oferta de calidad” (Vargas 2014: 28).

La deserción y abandono escolar se presentan así como uno de los aspectos neurálgicos del análisis de la educación media, más aún si se toma en cuenta que en este nivel el fenómeno tiene mayor peso cuantitativo que en la educación básica.

Los estudios sobre la deserción escolar dan cuenta de dos causas fundamentales de la deserción y abandono escolar: las razones económicas en la población masculina y el matrimonio/embarazo y búsqueda de ingresos en la población femenina (Guzmán y Cruz, 2009).

Estos aspectos no explican a profundidad la compleja y multidimensional naturaleza de la deserción, ni sus vínculos con situaciones de riesgos señaladas anteriormente.

El recorrido por los estudios sobre la Educación Media en el país atraviesa la mirada a problemáticas relacionadas con la educación media sobre todo a la deserción y al perfil de la población sujeto de este nivel educativo que es la población adolescente y joven.

1 En el estudio aparece abandono y deserción indistintamente porque en las estadísticas utilizadas por la ONE sobre educación solo se utiliza deserción mientras que el MINERD utiliza abandono y deserción en forma diferenciada. Las categorías de abandono y deserción son definidas por el MINERD como: “abandono- es la cantidad de alumnos que se retiran de la escuela y que no finalizan el año escolar, pero se inscriben el año siguiente”. “Deserción- es la cantidad de alumnos que se retiran de la escuela y que no finalizan el año escolar o bien no continúan el año siguiente (quedan fuera del sistema escolar)” MINERD (2014:98).

En la mirada a la situación de la educación media desde estudios recientes hay que hacer referencia a la etnografía realizada por Lucas Giliberti en centros educativos públicos y privados de Santo Domingo. En esta etnografía Giliberti destaca la desigualdad social existente en el sistema educativo dominicano, con énfasis en la educación media. Para el investigador, la desigualdad social y la pobreza son factores claves de incidencia en la deserción y abandono escolar como destacan otros estudios (Guzmán y Cruz 2009). “El perfil más común de quienes protagonizan el abandono escolar en República Dominicana responde entonces a mayores de 13 años, principalmente varones, procedentes de familias pobres, muchas veces proveedores de recursos en el hogar” (Giliberti 2013: 91).

La población masculina adolescente es precisamente la población más vulnerable y más desprotegida por el sistema educativo desde la educación media. Los riesgos de inserción en conductas en conflicto con la ley y de protagonismo en los círculos de violencia y criminalidad son señalados por varios estudios (Cabral y Brea 2010, Miric y De Moya 2008 y Vargas 2009) que señalan una serie de factores que inciden en estas conductas, entre las cuales se encuentran:

- Exclusión social que integra una serie de factores que se conjugan como son: deserción escolar, bajos salarios, pocas oportunidades de ingresos y empleo informal.
- Búsqueda de dinero fácil para mantener pautas de consumo y patrones de masculinidad.
- Consumo de drogas.
- Presión social de grupos de pares para estar en el “coro”.
- Socialización desde la violencia en la familia y el entorno social como estrategia de corrección de conductas.
- Inducción de personas adultas en la niñez o adolescencia temprana (10-14 años).

Todos estos elementos se conjugan con la necesidad de un análisis profundo de la Educación Media en el país que ofrezca información base sobre su situación y características. Este es un tema poco estudiado en el país. El estudio se realizó con la idea de mostrar, a modo general, las características socio-económicas de la población en edad de estar en el nivel medio relacionadas con su situación dentro del sistema escolar; la distribución por sexo y edad de la matrícula, deserción o abandono escolar, acompañada del contraste de estas informaciones estadísticas con data cualitativa obtenida en forma directa en el campo. En el estudio se analizan los factores causales de la deserción y abandono escolar desde una perspectiva cualitativa así, como las diferencias de género en estos aspectos.

Esta mirada a la Educación Media resulta pertinente en estos momentos en que el sistema educativo está sumergido en un proceso de reforma curricular y el país se ha comprometido con el “Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030” a mejorar y transformar el sector educativo dominicano.

Objetivos

El objetivo general que define esta monografía desde los términos de referencia es el siguiente:

“Analizar la situación de la enseñanza media en República Dominicana con un enfoque sensible al género”.

Objetivos específicos

1. Describir las características demográficas y socioeconómicas de la población en edad de estar en el nivel medio de la educación formal y la que efectivamente asiste a las escuelas.
2. Determinar la magnitud de los niveles de deserción, repitencia y aplazamiento en la educación media y sus posibles causas.
3. Examinar la vinculación alumnado-escuela, a fin de aclarar los motivos de deserción escolar que no están explicados únicamente por el fenómeno de la pobreza.
4. Examinar de forma diferenciada las causas de deserción en las y los jóvenes en el nivel medio.
5. Identificar las disparidades regionales del comportamiento de los estudiantes en la educación media en relación a las variables deserción, repetición y aplazamiento.
6. Documentar las limitaciones encontradas en el proceso de búsqueda de datos específicos sobre el tema del estudio, que pudieran obstaculizar su realización.
7. Plantear recomendaciones concretas sobre datos y fuentes necesarias para lograr una mejor caracterización del problema y elevar la calidad del producto como insumo para políticas públicas.

Aspectos metodológicos y técnicos conceptuales

El presente estudio está sustentado en la combinación de dos paradigmas investigativos, el cuantitativo y cualitativo de investigación social. La combinación de los dos enfoques se realiza desde el manejo de fuentes primarias y secundarias de datos.

I.1. Información cuantitativa

Las fuentes secundarias utilizadas fueron: los boletines de “Panorama Estadístico” (ONE Enero 2009) Y (ONE Enero, Febrero 2014) y los Anuarios de Indicadores del MINERD (2012-2013).

Las fuentes primarias son los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (ONE 2010) y los hallazgos de un levantamiento de datos cualitativos para el cual se realizaron grupos focales y entrevistas a la población objetivo en tres provincias del país con porcentajes altos y bajos de deserción escolar como son: La Altagracia, Peravia y San José de Ocoa.

La selección de estas tres provincias respondió a la revisión de las estadísticas de mayores y menores porcentajes de población que no asiste a la escuela en educación media con edades entre 14-19 años desde los datos analizados del Censo 2010. También se tomó en cuenta la disponibilidad de recursos económicos y de tiempo para el trabajo de campo; así como de los contactos a través de las oficinas de la ONE en las provincias y su relación con centros educativos con este perfil y disponibilidad para ser estudiados.

En las provincias seleccionadas se visitaron centros educativos de educación media en zonas urbanas y rurales. En cada provincia se visitó un centro educativo, habiendo coordinado previamente desde la Oficina Nacional de Estadísticas y sus oficinas provinciales con los distritos educativos correspondientes. La selección de los centros educativos se realizó a partir de la información provista por el Distrito Educativo con relación a:

- Casos identificables de deserción-abandono en esos centros.
- Disponibilidad de directores/as de centros a su contacto y trabajo de campo en los mismos.

En la visita a cada centro educativo se realizó un proceso de levantamiento de información que incluyó:

- a. Revisión de los registros de los centros educativos para identificar jóvenes de ambos sexos que han abandonado y/o desertado. Igualmente, se solicitó la información que archivan los centros sobre estos jóvenes con el fin de contactarlos.
- La revisión de estos registros mostró la ausencia de datos sobre la población que deja de asistir a los centros educativos, lo que dificultó el proceso de ubicación e identificación de esta población para ser estudiada.
 - La identificación y búsqueda de adolescentes de ambos sexos desde los centros educativos, como estaba previsto, tuvo que acompañarse de la identificación de informantes clave, líderes comunitarios/as o instituciones que trabajan en las áreas cercanas a los centros educativos que conocieran población con el perfil requerido para las entrevistas. Las informaciones y registros de los centros educativos resultaron insuficientes para ello.

I.2. Técnicas cualitativas aplicadas

La monografía de la Educación Media es una investigación educativa que combina los paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación como mencionamos anteriormente.

“La investigación educativa desde la perspectiva cualitativa estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales, oficiales y no oficiales, escritas u orales que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada” (Bertely, 2000:34).

En esta perspectiva se enmarca la aplicación de técnicas cualitativas de investigación que brindaron esa comprensión del fenómeno de la situación de la educación media desde centros educativos, docentes y estudiantes específicos. Las técnicas aplicadas fueron:

1. Uso de entrevistas a profundidad en los centros educativos a: directores/as de centros, orientadores/as y algunos docentes.

Las entrevistas a profundidad en la investigación cualitativa suponen un carácter de diálogo e interacción con los/as informantes o actores/as.

La fiabilidad de la información cualitativa que se obtiene en la entrevista depende del “rapport”² como señalan Goetz y Lecompte (1988) de ahí que se enfatiza que las entrevistas a profundidad deben desarrollarse en un clima de confianza que sea creado a través de relaciones e interacciones informales previas con las personas a entrevistar.

“Patton (1980) señala que el estilo conversacional hace posible que los entrevistadores no pongan en peligro el rapport. El estilo conversacional, familiar y cómodo para los entrevistados es el que favorece más en ellos la confianza y la naturalidad necesarias para que los datos que se obtengan sean elaborados, matizados y válidos” (Goetz y Lecompte, 1988:145).

Las entrevistas a profundidad realizadas, tomaron como punto de partida los criterios de fiabilidad que establece Denzim (1978) que son:

1. Comunicación de significado
2. Expresión de interés del entrevistado
3. Claridad de preguntas y respuestas
4. Precisión de los objetivos del entrevistador
5. Integración de los objetivos en las preguntas
6. Manejo del entrevistador de las posibles respuestas contradictorias del entrevistado

Denzim considera estos criterios como necesarios para garantizar la rigurosidad en la recogida de datos.

2. Realización de grupos focales

El grupo focal está dirigido a la producción discursiva del estudio crítico de las representaciones sociales como bien lo plantea Sautu (2003) de forma que la información que surge del contexto micro-grupal reproduzca el imaginario presente en la situación social de referencia. “Con los grupos focales se hace una construcción intersubjetiva de la realidad social y los significados anclados a expresiones verbales y no-verbales” (Sautu, 2003: 91).

La realización de grupos focales con determinados actores fue el resultado del análisis previo de las estadísticas sobre la situación de la educación media en el país. En esta revisión se muestra la presencia de condiciones de sobreedad en población masculina y femenina de distintas provincias.

Además de la revisión de estadísticas, la revisión de documentos que analizan la deserción y abandono escolar (Guzmán y Cruz 2009) muestran el embarazo y la maternidad en adolescentes como uno de los factores causales que afectan la permanencia de la población femenina en la educación media. Estos elementos fueron así indagados en los grupos focales con una selección de población con estas características para los mismos.

Los grupos focales se realizaron tomando en cuenta los sectores que se suponen como población en riesgo, caracterizados como:

- Estudiantes de sexo masculino en sobreedad de distintos cursos de educación media
- Estudiantes de sexo femenino en sobreedad de distintos cursos de educación media
- Estudiantes de sexo femenino embarazadas y/o madres adolescentes
- Estudiantes de sexo femenino “casadas” (“unidas”)
- Estudiantes de sexo masculino “casados” (“unidos”) y/o padres adolescentes

² Se define como “rapport” la sintonía psicológica y emocional entre dos personas o más. Este fenómeno provoca un estímulo y propicia el intercambio de información necesaria para el propósito de investigación cualitativa.

La identificación de la población que ha abandonado o desertado en estas provincias supuso la visita a sus hogares y la aplicación de entrevistas a profundidad a esta población.

A continuación presentamos un cuadro con la cantidad de entrevistas y grupos focales realizados por provincia:

Tabla 1
Distribución de entrevistados en levantamiento cualitativo

Provincia	Entrevistas a personal directivo y orientadores/as centros	Entrevistas a estudiantes que han desertado o abandonado		Grupos Focales	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
La Altagracia	2	4	2	2	3
San José de Ocoa	2	2	2	2	2
Peravia	4	5	4	2	2
Total	8	11	8	6	7

Nota: Se realizaron 27 entrevistas y 13 grupos focales.

I.3. Análisis de datos cualitativos y su fiabilidad

El análisis de los datos en la investigación cualitativa “no se atiene a unas directrices fijas y concretas pudiendo existir diversos enfoques, perspectivas y orientaciones, lo que incluso representa una de sus dificultades” (Guba y Lincoln, 1992: 125).

Los datos cualitativos se analizan desde las categorías pre-establecidas en los datos cuantitativos en la búsqueda de explicaciones causales y elementos descriptivos de la información cuantitativa sobre la educación media.

Así tenemos que en las estadísticas se muestra un peso significativo de población masculina en la población que deserta-abandona los centros educativos. Esto hizo que el equipo buscara adolescentes de sexo masculino que habían desertado-abandonado en los centros educativos estudiados.

En los distintos acápites de la monografía se contrastan los datos que las personas entrevistadas con la aplicación de las diferentes técnicas, grupos focales y entrevistas así como con los datos cuantitativos obtenidos del Censo 2010 y de los distintos boletines.

Los datos del Censo hacen referencia al estado conyugal de la población que asiste y que no asiste en el nivel medio, entrevistamos a adolescentes de sexo femenino y sexo masculino, que asiste y que no asiste y que tienen distintos estados conyugales para contrastar los datos cuantitativos y cualitativos.

El análisis de datos cualitativos en este estudio responde al método comparado donde se identifican convergencias, regularidades y diferencias como plantea Rusque (2001), Cook y Reichardt (2000). Este método combina el uso de ilustración de casos específicos a través de los relatos descriptivos con el análisis de sentidos.

El estudio utiliza varios procedimientos para garantizar la fiabilidad y validez de los datos. La fiabilidad de los datos en el análisis cualitativo se encuentra en la presentación de los mismos desde el respeto al lenguaje de los/as actores/as y a los significados que estos/as atribuyen a su realidad. Kirk y Miller (1986: 55) proponen respetar ciertas reglas recomendando el uso de uno de los tres tipos de relatos obtenidos en el terreno que permiten aumentar la fiabilidad interna en los métodos cualitativos. Estos son:

- Relatos textuales condensados: son producciones verbales de los sujetos, palabra a palabra.
- Relatos desarrollados a partir de cada sesión de observación sobre el terreno.
- Diario del investigador/a donde consigna las reflexiones, ideas, dudas y confesiones del trabajo en el terreno.

La mayoría de los investigadores cualitativos insisten en que la mejor manera de asegurar la fiabilidad de una investigación es documentarla con los relatos textuales de entrevistados y entrevistadas. Ver a Rusque (2001), Guba y Lincoln (1992), Pérez Serrano (1994) y Taylor y Bodgdan (1994).

En esta monografía se utiliza continuamente la referencia a citas textuales para sustentar las afirmaciones que se hacen, las cuales emergen del análisis de la información obtenida en la aplicación de las distintas técnicas cualitativas.

Los relatos en la investigación cualitativa se agrupan según los temas y las categorías que emergen del análisis de los temas para sustentar los mismos. Ver a Rusque (2001), Guba y Lincoln (1992).

Se destaca que los datos que se obtuvieron en el trabajo de campo se analizaron con el procedimiento de la triangulación.

La triangulación como procedimiento de validación en la investigación cualitativa implica como bien plantea Denzink (1978: 281) “reunir una variedad de datos con diferentes técnicas. Se hace necesario una confrontación de los datos a partir de la variedad de técnicas”. Igualmente Bisquerra define la triangulación desde el sentido del contraste de información obtenida en la aplicación de las diferentes técnicas a lo que él llama “triangulación metodológica”. “Se aplican diversos métodos para recaudar la información, contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Para esto se pueden utilizar diferentes instrumentos cualitativos” (Bisquerra, 2000: 275).

En el componente cualitativo del estudio se garantiza la coherencia interna, fiabilidad y relación entre datos obtenidos y objetivos establecidos con la presencia de la investigadora principal en todas las etapas del estudio, tanto en la elaboración de instrumentos, recolección de datos, trabajo de campo, procesamiento, análisis e interpretación de los datos y elaboración de informe.

El estudio se sostiene en el paradigma etnográfico-cualitativo que no maneja la representatividad ni la generalización como objetivos sino que está dirigido a la búsqueda de significados, reflejar la heterogeneidad y diversidad de la realidad.

Autores como Salamanca explican esta diferencia con expresiones como esta: “Una de las limitaciones frecuentemente planteada con relación al enfoque cualitativo es que la representatividad de los resultados se pone en duda, pero debemos tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, la generalización no es un objetivo en la investigación cualitativa” (Salamanca, 2007: 4).

I.4. Confidencialidad en el manejo de los datos cualitativos y su especificidad

La investigación cualitativa tienen como rigor ético el respeto a la confidencialidad de los/as informantes y actores/as entrevistados/as.

Este rigor ético es señalado por múltiples autores en los libros de abordaje epistemológico sobre el enfoque cualitativo en la investigación social. Tanto Cook y Reichardt (2000) como Rusque (2001), Guba y Lincoln (1992), así lo infieren en sus distintos textos.

En ese sentido Cook y Reichardt plantean una reflexión que se ajusta perfectamente a la situación de los informantes en estudios cualitativos:

“Cuando los datos son analizados y transmitidos el etnógrafo debe resolver hasta qué punto protegerá el anonimato de las fuentes”... ¿Posee el investigador el derecho de revelar información, en buena parte privada y personal que implica a determinadas personas y que puede tener para ellas consecuencias negativas?”. “La mayoría de los antropólogos coinciden en la siguiente orientación: ocultar la identidad de personas o lugares específicos y evitar la presentación de datos específicos. Estas son cuestiones éticas complejas que se debaten con amplitud en el seno de los circuitos antropológicos. Cualquier forma de investigación cualitativa suscita este mismo tipo de cuestión” (Cook y Reichardt 2000: 179 y 180).





Características demográficas, socioeconómicas desde dimensiones cuantitativas y cualitativas de la población que asiste a centros educativos de nivel medio.

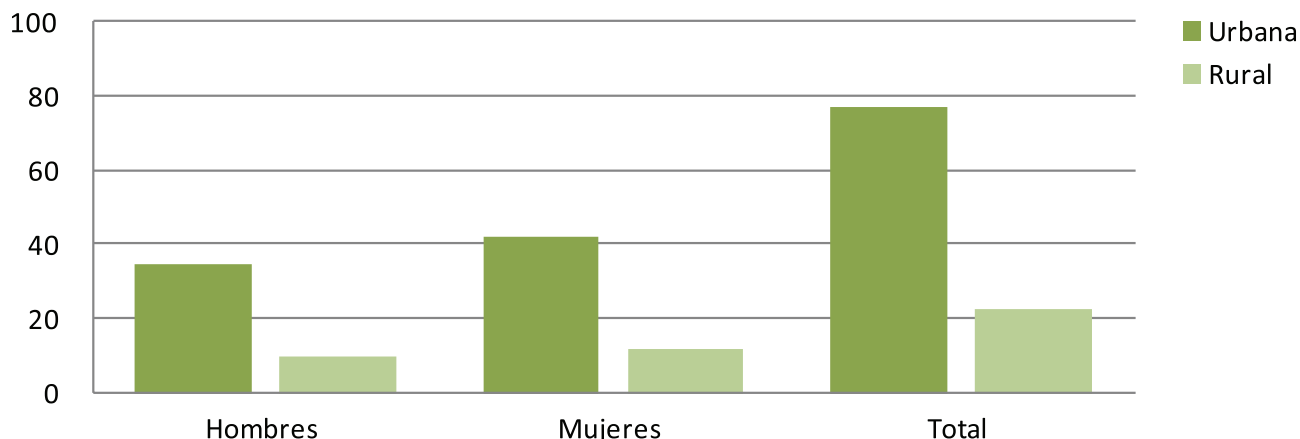
En este capítulo se combina el análisis estadístico y cualitativo sobre los distintos aspectos que componen el perfil demográfico y socio-económico de la población que asiste a centros educativos de nivel medio a partir de los datos del Censo 2010 utilizados en la monografía y que se explican en el capítulo I y los datos cualitativos obtenidos en el trabajo de campo de las provincias: La Altagracia, Peravia y San José de Ocoa que también se explican en el capítulo I. Las dimensiones que se analizan sobre esta población en el capítulo son las siguientes:



II.1 Concentración de población urbana y femenina

Los datos que ofrece el Censo 2010 sobre la cantidad de adolescentes y jóvenes entre 14-19 años que asisten a los centros educativos del nivel medio muestran un perfil con predominio femenino y urbano como se plasma en el Gráfico 1. Al analizar la totalidad de la población que asiste a centros de educación media en el país se destaca que el 77.99% se encuentra en la zona urbana y solo un 22.01% en la zona rural.

Gráfico 1
 REPÚBLICA DOMINICANA: Distribución porcentual de la población de 14 a 19 años que asiste al Nivel Medio, según zona de residencia, por sexo



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

La población femenina urbana predomina en el nivel medio, representando el 42% del total de los asistentes a esta etapa escolar en todo el país.

Aun cuando el predominio es urbano y femenino, la población femenina es también mayoría en las zonas rurales, donde son 54.5% de personas que asisten a este nivel en los campos del país.

La zona rural parece estar invisibilizada en el sistema educativo. Las informaciones estadísticas sobre oferta educativa y cobertura, en forma separada entre zona rural y urbana, son escasas.

Las posibles explicaciones de la feminización de la educación media las encontraremos luego de comparar en el objetivo 2 la población que no asiste con la que asiste y las causas de deserción y abandono escolar de la población masculina en ambas zonas, rurales y urbanas.

La provincia con mayor porcentaje de población entre 14-19 años de edad en el nivel medio es el Distrito Nacional con un 60.55%, seguido por la provincia Hermanas Mirabal con un 58.35%, Santo Domingo, con 54.87% y Sánchez Ramírez con 54.63% (Ver Cuadro 1 en Anexos).

En estas provincias predomina la población femenina en asistencia, con porcentajes diferenciados de la población masculina. En la provincia Hermanas Mirabal, un 68.41% de población femenina asiste frente a un 49.17% de la población masculina. En el Distrito Nacional un 64.73% de población femenina frente a un 50% de población masculina y en Santo Domingo un 60.81% de población femenina frente a un 48.66% de población masculina.

Las provincias con menores porcentajes de población en las edades estudiadas que cursan educación media son aquellas con más altos porcentajes de pobreza y más lejos del Distrito Nacional. Elías Piña encabeza la lista con un 28.61%, seguida por Pedernales con 28.90% y El Seibo con un 31.72%.

Las diferencias de asistencia entre población femenina y masculina no son tan reveladoras en estas provincias. Así tenemos que en Elías Piña un 36.03% de la población femenina asiste y el 22.43% masculina y en Pedernales el 32.42% femenina y el 25.69% masculina. Precisamente, la provincia de Elías Piña es la que presenta el porcentaje más bajo de presencia masculina entre 14-19 años en educación media.

II.2. Tipo de hogar de la población que asiste al nivel medio

El análisis del tipo de hogar que se realiza en este acápite, parte del registro que ofrece el Censo 2010 sobre la población que asiste a nivel medio según tipo de hogar, sexo y provincias. Según los datos citados, la población entre 14-19 años que asiste al nivel medio proviene en un 53.67% de hogares nucleares³.

Un total de 279,083 estudiantes dentro del rango de edad estudiada, pertenecen a hogares nucleares. De ellos un 53% es de hogares biparentales y un 47% es parte de hogares monoparentales.

En los hogares monoparentales de la población que asiste, se evidencia un marcado predominio de jefatura femenina (84.25%).

Las diferencias entre hogares monoparentales y biparentales con respecto a la población que asiste son significativas. Este dato genera preguntas a ser profundizadas en otros estudios de combinación cualitativa-cuantitativa como son:

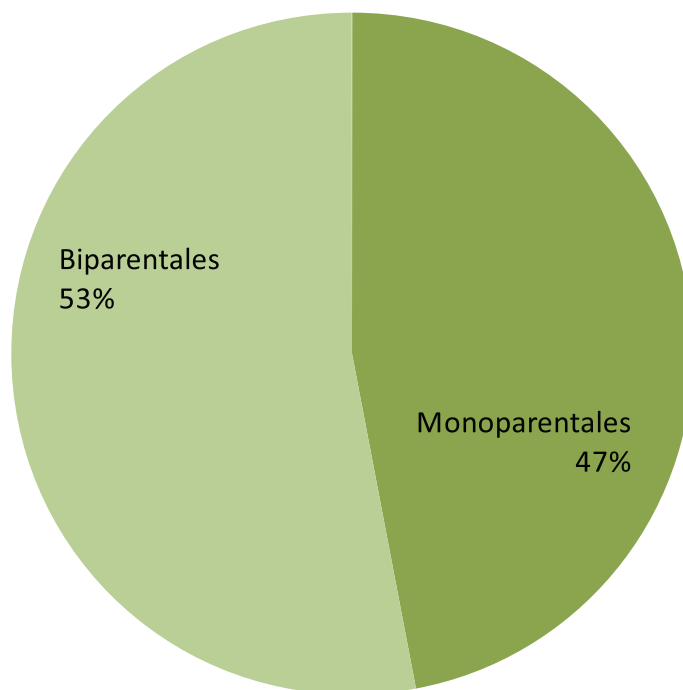
¿Cuáles condiciones socioeconómicas favorables ofrecen los hogares biparentales a la población adolescente mejores para asistir al nivel medio?

¿Cómo podría interpretarse la jefatura femenina de los hogares monoparentales en este sentido?

³ En la Oficina Nacional de Estadísticas se recogió en el Censo 2010 información diferenciada por tipo de hogar. La ONE define como variable "Tipo de hogar" a "la clasificación de los hogares, según el número de núcleos familiares que contienen y el parentesco, si es que este existe entre los núcleos familiares y los demás miembros del hogar".

Los hogares extendidos se convierten después de los nucleares en los que más albergan población estudiantil en el nivel medio con un 42.41%⁴.

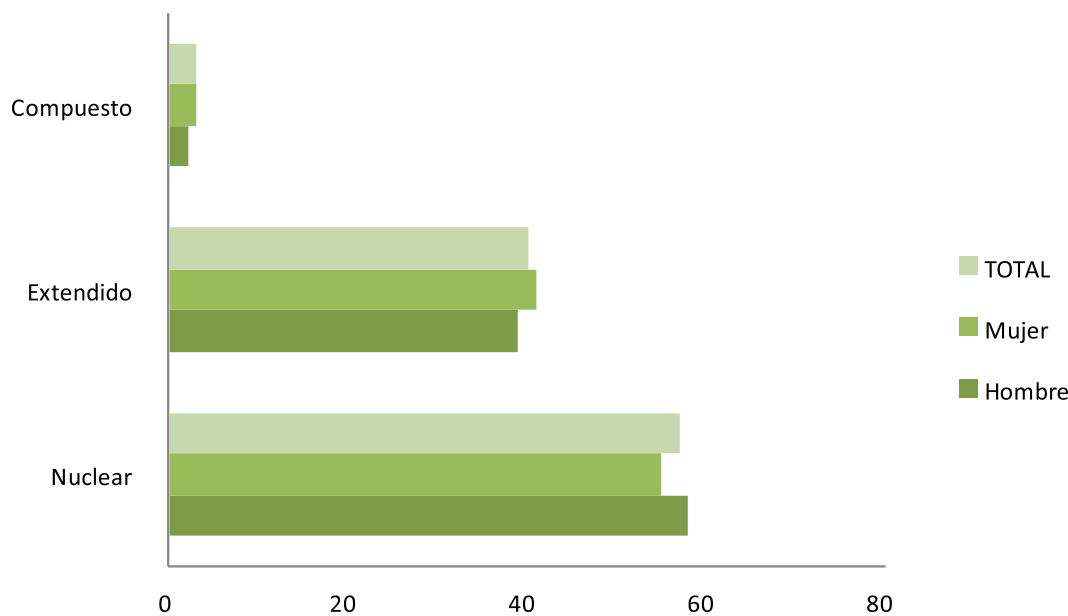
Gráfico 2
 REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de jóvenes entre 14 y 19 años que asisten al nivel medio según tipo de hogar nuclear



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

Las diferencias de género entre los hogares no son expresivas lo que se puede observar en el Gráfico 3.

Gráfico 3
 República Dominicana: Porcentaje de población entre 14 y 19 que asiste al nivel medio por tipo de hogar y sexo



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

⁴ La ONE define como hogar extendido al hogar ampliado que es aquel "constituido por un hogar nuclear, más otros parientes, o por un jefe con otros parientes; puede haber empleados domésticos y sus familiares". (ONE 2010).

Este predominio de los hogares nucleares sobre los extendidos en la población que asiste no mantiene un patrón regular en todas las provincias.

En la provincia Baoruco por el contrario, la población que asiste a nivel medio proviene en un mayor porcentaje de hogares extendidos (57.01%) contra un 39.47% en hogares nucleares. Manteniéndose tanto en la población femenina como masculina. Este patrón de mayor porcentaje de hogares extendidos también la mantiene la provincia de Independencia (54 % extendido– 41.67% nucleares) y Pedernales (54.09% extendido–39.04% nuclear).

Las diferencias entre tipo de hogar para un análisis de la población que asiste a la educación media es un elemento descriptivo que puede ser tomado en cuenta para estudios posteriores con datos cualitativos diferenciados o comparados que puedan ofrecer información sobre la posible relación entre hogar- educación y las posibles diferencias entre educación media y básica.

¿De qué manera puede un tipo de hogar ser el sostén de procesos educativos? ¿La medida es el tipo de hogar o las relaciones al interior del mismo?

Los datos nos muestran unas posibles diferencias entre territorios las que se podrían complejizar si profundizamos en patrones socio-culturales lo cual trasciende esta monografía y supone información etnográfica.

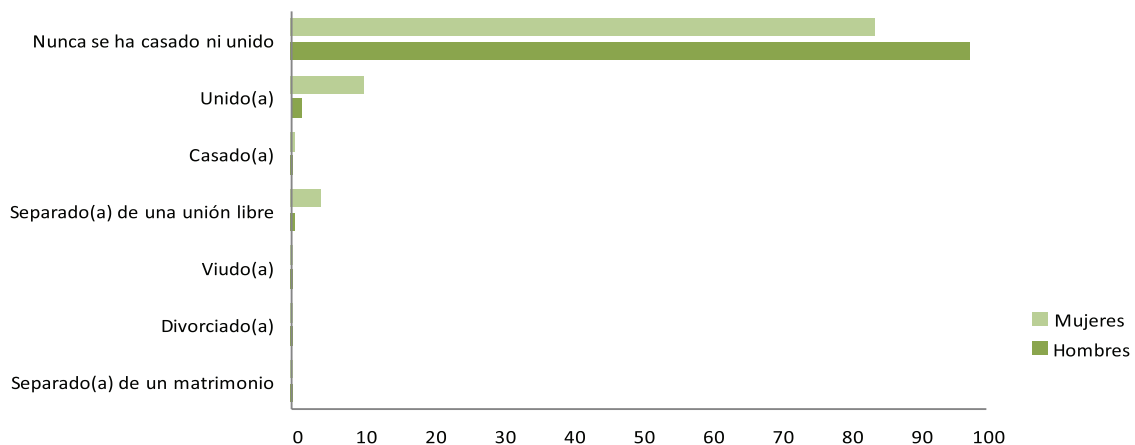
¿Por qué en la provincia Baoruco, Pedernales e Independencia, tres provincias de la zona fronteriza con perfiles socioculturales cercanos responden a una mayor prevalencia de hogares extendidos con población adolescente inserta en el sistema educativo?

El hecho de que los hogares extendidos faciliten la permanencia en el sistema puede estar relacionado con las facilidades que ofrece un hogar compuesto por personas adultas y adolescentes que pueden generar múltiples fuentes de ingresos, aun sean estos precarios, una mayor distribución de roles reproductivos en su interior y un mayor tejido social que sostenga la economía del cuidado.

II.3. Estado conyugal de la población que asiste a nivel medio

En un primer momento del diseño de la monografía no se estableció la mirada al estado conyugal de la población estudiantil que asiste a los centros educativos de nivel medio. Sin embargo, con el trabajo de campo, utilizando técnicas cualitativas de recolección de datos, observamos la convivencia en el aula de población masculina y femenina que está unida-casada con aquella que es soltera. En varias ocasiones el personal docente y directivo de los centros no tenía registros sobre el estado conyugal de sus estudiantes y desconocían esta mezcla de estados conyugales en población de sexo diferente al interior de las aulas.

Gráfico 4
REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de población entre 14 y 19 años que asiste a la escuela, por sexo según estado conyugal



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010

El tipo de matrimonio que predomina en esta población entrevistada es la unión consensual. Toda la población entrevistada habla de “casarse” refiriéndose a este tipo de unión. La unión consensual es el tipo de matrimonio más frecuente en el país tanto para la población femenina como masculina⁵ (ENDESA 2013).

Los datos estadísticos presentan una mayoría de población femenina y masculina que asiste a los centros educativos que no se ha casado-unido, solo el 6.6% de la población entre 14-19 años que asiste está unida o casada. Dentro de esta población el sexo femenino tiene un mayor porcentaje, 11.3% frente a la población masculina que representa un 1.7%.

Esta información estadística ofrecida por el Censo sobre los porcentajes de población casada femenina y masculina dentro de los centros educativos se complementa con información cualitativa obtenida en el trabajo de campo sobre causas y condiciones educativas de la misma, que se presenta a continuación.

II.3.1. Dimensiones cualitativas presentes en la condición de “casado(a)—unido(a) de población adolescente que asiste a la Educación Media.

En el trabajo de campo cualitativo como se señala en el capítulo de “Enfoque Metodológico” se realizaron grupos focales con estudiantes de sexo femenino y masculino que están “casados/as—unidos/as” en las diferentes provincias estudiadas (Peravia, San José de Ocoa y La Altagracia).

Las dimensiones que emergen sobre la condición de matrimonio en esta población desde los datos cualitativos son dos:

- A) Motivos del matrimonio en adolescentes de sexo femenino y sexo masculino que estudia en el nivel medio
- B) Relación matrimonio-escuela en adolescentes de sexo femenino y sexo masculino que estudia en el nivel medio

A) Causas del matrimonio en adolescentes que asiste a la Educación Media

A.1. Causas en adolescentes de sexo femenino

¿Por qué se casa o une esta población adolescente que está estudiando en el nivel medio?

Las causas del “casamiento” o “unión” de la población femenina según se señala en grupos focales de diferentes provincias son las siguientes:

- **Embarazo adolescente.** Algunas de las adolescentes entrevistadas señalan que se casaron porque quedaron embarazadas.

“Estaba embarazada, no iba a estar embarazada en mi casa. La gente dice muchas cosas”.

“Salí embarazada, mi esposo me dijo que teníamos que casarnos y tener la niña juntos”.

- **Conflictos intrafamiliares.** Los conflictos entre madre-hija, padre-hija o padrastro-hija se presentan como una de las causas de que las adolescentes decidan irse de la casa y “casarse” con su novio.

“Yo me casé porque tenía problemas con mi mamá y me quise ir de mi casa. Mi mamá estaba con un hombre que no me caía bien y teníamos discusiones”.

“Yo tenía problemas con mi mamá, mi mamá estaba casada con un hombre que me maltrataba. Un día amanecí fuera de la casa y mi mamá me dio con un palo y me fui de la casa con mi novio”.

“Yo vivía con mi abuelo y abuela, mi abuela murió y mi abuelo se casó con una mujer que me peleaba mucho y decía que yo tenía sexo con mi novio. Yo lloraba mucho por eso y mi novio me dijo que nos casáramos que él me podía mantener”.

⁵ El 40.5% de la población femenina de 15-49 años estaba unida, frente al 14.1% que estaba casada, en el caso de los hombres de 15-49 años el 35.2% unido y el 11.1% casado, según los datos que ofrece ENDESA (2013)

- **Legitimación de la actividad sexual**

La integración de la sexualidad en la vida de las adolescentes está sancionada socialmente por sus familias y por ellas. Los patrones culturales presentes en su imaginario social y familiar condenan la actividad sexual en adolescentes de sexo femenino y lo permiten para el sexo masculino. Las adolescentes activas sexualmente deben “casarse” para ser aceptadas socialmente.

Esta prerrogativa cultural está presente en las adolescentes y estas asumen el matrimonio como la legitimación para tener sexo con su pareja que pasa de ser novio a ser “esposo”.

“Un día me fui con mi novio a una fiesta y llegamos tarde. Mi papá peleó conmigo y me preguntó si yo era mujer y yo le dije que sí. Mi papá habló con mi novio y su familia y nos casamos”.

“Yo me casé porque estaba teniendo relaciones sexuales con mi novio a escondidas, mi novio me dijo que no podíamos seguir así que nos casáramos y nos casamos”.

“Me casé porque estaba enamorada, no me gusta hacer sexo viviendo en mi casa”

“Es feo tener sexo en su casa y que su madre piense que tú eres una santa no siéndolo”

“Yo me casé porque yo lo quería, no quería tener relaciones en mi casa, que fuera a salir embarazada y se ve feo, me casé. No he tenido hijos”.

“Si uno va a tener sexo con su novio, ya uno no es señorita, sino una mujer. Así que uno no puede seguir viviendo en su casa como señorita, si no que pasa a ser la mujer del hombre con que tiene sexo, por eso me casé”.

- **Represión de las actividades recreativas-lúdicas en su familia**

La desigualdad de género al interior de las familias se muestra con mayor fuerza en los temas de sexualidad, relaciones de pareja y recreación-diversión. Las niñas y adolescentes de sexo femenino tienden a ser controladas por sus padres/madres, lo que no ocurre con los niños y adolescentes de sexo masculino. Estas desigualdades se visibilizan en distintos estudios etnográficos y cualitativos que tocan las relaciones de género en familias de distintas comunidades rurales y urbano-marginales (Oficina de Desarrollo Humano/PNUD 2010) (Vargas 2008).

Este sistema de control en el que se restringen las salidas y las actividades recreativas-lúdicas a las adolescentes y jóvenes muchas veces tiende a convertirse en un factor de expulsión de los hogares y el refugio es el matrimonio desde su pauta más frecuente, unión consensual (CONAPOFA/Ramírez y Vargas 2008).

En la Monografía se reafirma este fenómeno observado en estudios anteriores, como se muestra en las siguientes expresiones:

“Yo me casé porque en mi casa no me dejaban salir. Para verme con mi novio tenía que ser con el sol de las doce”.

“Yo me casé porque en mi casa no tenía libertad de salir para ningún lado, mis padres me tenían dentro de un puño”.

A.2. Causas en adolescentes de sexo masculino

Al igual que en la población femenina, se indagó con la población masculina, que asiste al nivel medio casada-unida, las razones por las que se casaron; estas fueron analizadas desde las siguientes dimensiones:

- **Establecimiento de pareja sexual-fija con carácter de posesión**

“Recibir la mujer o la novia en su casa es un mangú porque uno llega de trabajar y encuentra esa popolita recortadita y dormir con ella y tener sexo, así la tengo a mi servicio”.

“Me casé porque estaba enamorado y no quería seguir viéndome con mi novia a escondidas, por eso me la llevé”.

- **Matrimonio forzado por la familia de la novia para legitimar la práctica de relaciones sexuales en la pareja**

“Mi esposa me la entregaron un día, estábamos de fiesta y cuando fuimos a la casa sus padres no la recibieron, me la entregaron de sorpresa”.

“A diferencia de ustedes yo me arrepiento de casarme, la mía me la llevaron a mi casa, yo quiero que se vaya para su casa. Yo no esperaba eso, me la entregaron, ella ayuda mucho en la casa, hace muchas cosas, pero mi mamá se queja de ella”.

“Mi esposa y yo alquilamos una pieza. Mis amigos me dicen que la ponga a coger lucha. Sus padres se dieron cuenta de que nosotros teníamos amores y me la entregaron sin hablar conmigo porque ella no era señorita”.

- **Posesión de una pareja en disponibilidad de “atender” al marido**

“Es bueno estar casado porque ella hace los oficios de la casa, cocina y hace todo”.

“Uno llega de la calle y tiene a su mujer preparándole la cena y atendiéndolo, eso es muy bueno”.

Las diferencias de género en las causas de matrimonio son muy marcadas. La adolescente se casa para tener permiso en sus relaciones con su novio y para salir de su hogar ante las tensiones presentes con su acceso a la recreación. Esto no ocurre con la población masculina, la cual no presenta sanciones en sus familias por una vida sexual activa ni tampoco por la recreación. El matrimonio en la población masculina tiene que ver con la obligación de “llevarse” la muchacha y con su masculinidad arraigada en el patriarcado que le lleva a una relación de dominación de una pareja que está subsumida ante sus demandas sexuales y domésticas.

B) Relación matrimonio-escuela.

La presencia de matrimonio-unió consensual, en población adolescente de sexo femenino y masculino que estudia, tiene sus matices con relación a la permanencia en los estudios. Estos son:

B.1. Rendimiento en población femenina casada-unida

- **Motivación al estudio de las parejas-cónyuges en la población femenina**

“Después que yo me casé mis estudios mejoraron. A mí no me gustaba levantarme temprano, a veces no quiero venir y mi esposo me obliga a que me levante. Si no hubiese sido por él yo hubiera dejado el liceo”.

“Cuando yo me quemé yo le dije a él que no me iba a apuntar, él me dijo apúntate que no vas a dejar la escuela, si tú la dejas yo me dejo de ti. El me dijo que mientras esté con él debo seguir estudiando”.

La presencia de adolescentes de sexo femenino que se han casado-unido y que se mantienen en los centros educativos con buen rendimiento, es un elemento significativo porque se tiende a manejar en los sectores educativos el matrimonio y/o la unión como una barrera para la adolescente mantenerse en las aulas. Más aún, cuando esta permanencia está vinculada a un apoyo de su cónyuge para que ellas estudien desde la motivación y el apoyo económico.

La existencia de cónyuges de sexo masculino que apoyan a adolescentes para que se mantengan estudiando es un elemento que debe ser difundido a partir de este estudio porque nos muestra una realidad en las relaciones conyugales heterogéneas. Además provee otras opciones para la mirada al fenómeno desde la formulación de políticas públicas.

- **Buen rendimiento académico independientemente del estado conyugal**

“A mí siempre me va bien. Aunque me casé he estado muy bien en mis estudios. Cogí los exámenes casada y me fue bien. Estar casada no perjudica mis estudios. Yo tengo una meta que es ser profesional y llegar a la universidad”

“Yo le digo a mi esposo que no relaje con la escuela, y él no se mete”.

“Si mi esposo un día me dice que deje la escuela, yo lo dejo a él. Si él no quiere que yo estudie no me quiere, no quiere lo mejor para mi. Ningún esposo debe decirle a su esposa que deje de estudiar”.

- **Apoyo económico de cónyuges para la permanencia en la escuela.**

“Mi esposo me encamina. Me queda difícil venir a la escuela y el me trae en el motor. Luego me manda otro muchacho que me recoja”.

“Mi esposo me ayuda con todo, el me busca lo que me hace falta para estudiar”.

B.2. Rendimiento académico en población masculina casada-unida.

Al igual que encontramos adolescentes de sexo femenino casadas-unidas con buen rendimiento académico, ese mismo patrón también lo encontramos con población masculina que muestra ese perfil.

Este rendimiento académico se expresa en algunas citas textuales como estas:

“Siempre hemos estado en la escuela, todos estamos en 4to y vamos a terminar”.

Todos los entrevistados que están casados permanecen en la escuela, y no pretenden abandonarla ya que están en cuarto de bachiller y en 4 meses terminan.

La población masculina a diferencia de la femenina no hizo referencia a motivaciones para el estudio de sus cónyuges ni apoyo económico. El rendimiento en la escuela se muestra independientemente de su condición conyugal.

B.3. Discriminación-bullying hacia población femenina “casada-unida” en los centros educativos

Las adolescentes que están casadas y estudian expresan en los grupos focales su malestar con el personal docente y directivo de los centros por las continuas discriminaciones y acoso que reciben.

“La orientadora me jaló cuando supo que yo estaba casada. Me dijo con muchísima ironía: ven a la charla de VIH que eso es para las casadas como tú”.

“Cuando yo me casé fui a coger un examen en primero de bachiller y mis compañeros me relajaron diciéndome que yo tan joven casándome con un viejo. Mi marido tiene poco pelo y canas y por eso lo consideran un viejo”.

En la entrevista a directivos de centros y orientadores/as no se reconoce el trato diferenciado hacia las adolescentes que están casadas-unidas.

“Las que están casadas, a veces no se sabe, si se acercan, uno le da orientación. Más orientación se da para las que están embarazadas”.

B.4. Situaciones de represión del nivel medio en los centros educativos hacia la población masculina independientemente de su estado conyugal

La población adolescente masculina entrevistada hace referencia a los ejercicios de represión que vive en los centros educativos a los que asiste. Estas prácticas tienen que ver con una cultura de intolerancia presente en los centros educativos con relación a las formas de vestir y a la cultura juvenil actual. Las citas que presentamos a continuación hacen referencia a ello:

“Cuando uno tiene mucho cabello lo tratan mal y uno tiene que pagar 250 pesos para recortarse, más el pasaje y si uno se recorta a cero-bajitico también lo botan”.

“Aquí botan a los varones si tienen mucho cabello o si tienen poco”.

“En este liceo, porque uno vive en los barrios calientes, piensan que uno es un tiguere”.

“A los varones nos tratan como si fuéramos a tirarle una bomba porque nos recortamos bajito y tenemos poco cabello”.

“Aquí botan a los muchachos cuando tienen polocher”.

“Aquí obligan a los muchachos a comprar polocher en la dirección”.

“El uniforme de deporte cuesta 750 pesos y no se le permite a uno que lo compre en la calle sino aquí”.

II.4. Las madres adolescentes en la población que asiste a nivel medio y sus características

La asistencia en la educación media tiene una mayoría de población femenina como vimos en el primer acápite.

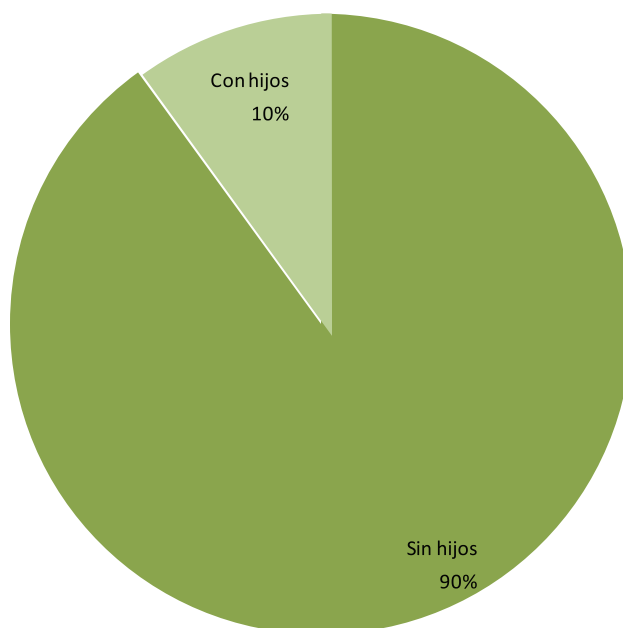
Dentro de la población femenina adolescente se encuentra el grupo de madres adolescentes con edades de 15-19 años que se estima representa un 20.5% (ENDESA 2013). La mirada a las madres adolescentes en forma específica en esta monografía tiene que ver con su vulnerabilidad identificada desde los programas nacionales de prevención del embarazo en la adolescencia. Dentro de estos programas podemos mencionar el Plan Nacional de Prevención del Embarazo en Adolescentes 2011-2016 que se desarrolla desde PRONAISA en el Ministerio de Salud Pública, entre otros.

El embarazo y la maternidad han sido una de las principales causas de exclusión de las adolescentes en el sistema educativo, con mayor énfasis en el nivel medio. Esta información se presenta en diversos estudios cualitativos y cuantitativos sobre embarazo y maternidad adolescente (CONAPOFA/Ramírez y Vargas 2008) (Pérez-Miric-Vargas 2011) (Carrasco 2012).

Dentro de la población femenina con 14–19 años que asiste a nivel medio, se encontraba en el 2010 una proporción de madres adolescentes menor que el porcentaje nacional, 9.96% (ONE 2010). Estas madres adolescentes tenían desde 1-4 hijos e hijas, pudiendo esto indicar un inicio a la maternidad en la niñez con edades menores de 14 años.

Gráfico 5

REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de mujeres entre 15-19 años que asisten al nivel medio según tenencia de hijos

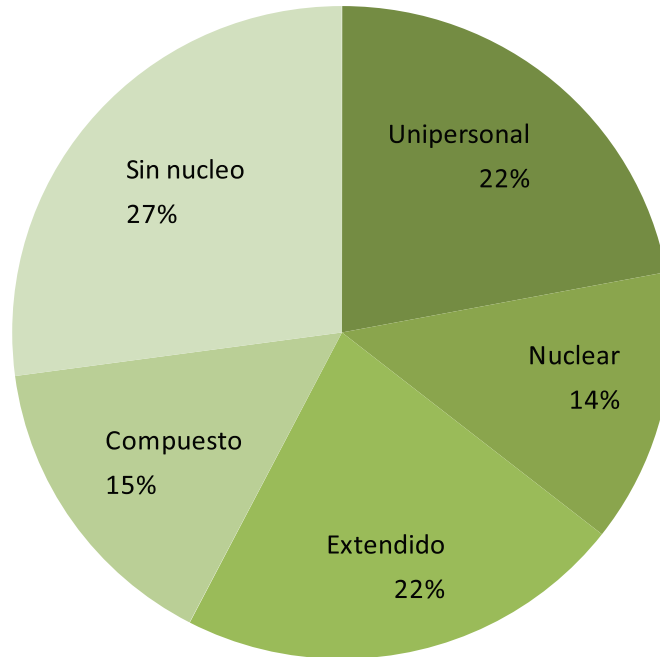


Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

Si bien existen madres adolescentes al interior del sistema, también se presentan padres adolescentes. El Censo 2010, las encuestas (ENDESA),(ENHOGAR) y otros no hacen referencia a la prevalencia de la paternidad adolescente ni a sus posibles vínculos con condiciones socio-económicas, educativas, de salud y otros. Solo en un estudio cualitativo realizado por CONAPOFA (2008) se aborda la paternidad adolescente en estratos pobres y medios, así como la existencia de propensiones a su invisibilidad en el sistema educativo y de salud.

Los padres adolescentes entrevistados en el componente cualitativo de esta monografía estaban fuera del sistema educativo. Las dimensiones asociadas a su condición se analizan en el siguiente capítulo que describe la población adolescente que no asiste a los centros educativos desde la mirada cuantitativa y cualitativa.

Gráfico 6
República Dominicana: Madres entre 15 y 19 años que asisten al nivel medio por tipo de hogar



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

Las madres adolescentes con 15-19 años (ONE 2010) que asisten a nivel medio no mantienen el patrón de tipo de hogar que ofrece la población en general que asiste a nivel medio como se puede observar en el Gráfico 6.

Las madres adolescentes se distribuyen en diferentes tipos de hogar con pocas diferencias porcentuales entre estos tipos como se observa en el gráfico anterior.

El predominio de los hogares nucleares y extendidos que muestra la población que asiste a nivel medio en general no se presenta en las madres adolescentes.

En el patrón general, la familia unipersonal tiene porcentajes muy bajos (0.4%) sin embargo, este tipo de hogar se visibiliza en las madres adolescentes con un 12.96%. Lo que nos indica que hay una proporción significativa de madres adolescentes que asisten a nivel medio viviendo solas en un cuarto o en una cuartería.

Las madres adolescentes que fueron entrevistadas en el estudio pertenecen a diversos tipos de familias y hogares, al igual que se observó en los datos cuantitativos. Un elemento común para que ellas puedan permanecer asistiendo a los centros educativos es la existencia de una red de cuidado formado en todos los casos por otras mujeres como son madres, suegras, hermanas, cuñadas, vecinas y amigas. La red de cuidado es una plataforma fundamental para que la madre adolescente pueda asistir a la escuela y terminar sus estudios secundarios.

“Mi niño me lo cuida mi suegra”.

“Para yo venir a la escuela mi mamá se queda con mi hija”.

“Yo tengo una vecina que se queda con mi hijo para que yo estudie”.

El hecho de que la madre adolescente viva sola en un cuarto, no quiere decir que “esté sola”. Esta precisión tiene sustento en estudios etnográficos realizados en barrios marginados (Vargas 1998) (Vargas 2013) en los que se analiza la rutina diaria de las mujeres y adolescentes y en un 75% de su tiempo y sus tareas están acompañadas o se realizan en redes (Vargas 1998: 55). En estos estudios se muestra también la existencia de familias extensas que viven en diferentes unidades residenciales cercanas en una misma calle, callejón o barrio. La familia extendida trasciende la unidad residencial al igual que ocurre con las relaciones primarias –vecinales en las que se comparten los roles reproductivos, entre los cuales se encuentra el cuidado de niños y niñas, atención a envejecientes, a personas con algún tipo de discapacidad, entre otros (ODH/PNUD/MEPYD 2011).

Los datos que ofrece el censo del 2010 (ONE) muestran que en ese momento las madres adolescentes que asisten a nivel medio tenían mayor presencia porcentual en las provincias: Independencia (20.15%), Pedernales (20.96%) y Baoruco (19.14%).

En el análisis del próximo capítulo se compara el porcentaje de población de madres adolescentes que asiste y no asiste y su distribución provincial. En esta comparación se podrá identificar si las provincias con mayores porcentajes de madres adolescentes (Azua, Pedernales, Baoruco, Elías Piña y Barahona) ofrecen un patrón mayor o menor de madres que asisten a la educación media o que ha dejado de asistir según el censo 2010.

II.4.1. Dimensiones cualitativas sobre embarazo y maternidad adolescente en población entrevistada que asiste a los centros educativos del nivel medio en las provincias estudiadas.

En los grupos focales que realizamos al interior de los centros educativos estudiados en las distintas provincias encontramos madres adolescentes y adolescentes embarazadas. Algunos aspectos cualitativos que emergen de los grupos focales sobre su realidad son: las causas del embarazo y maternidad adolescente y la relación de las adolescentes embarazadas y/o madres con el centro educativo.

A) Causas del embarazo y maternidad en adolescencia de población entrevistada que asiste a los centros educativos secundarios en las distintas provincias.

Las principales causas de embarazo y maternidad en las adolescentes que estudian en los centros educativos analizados son:

- **Falta de prevención.** Algunas de las jóvenes destacan que salieron embarazadas porque no usaron ningún método para prevenir un embarazo y que para ellas el embarazo fue un accidente.

“Yo salí embarazada por accidente”.

“Me embaracé por accidente, no estaba pensando en eso”.

En esta situación de accidente se pueden encontrar distintos matices con relación al acceso a los métodos anticonceptivos que van desde el desconocimiento sobre el uso de los métodos, los prejuicios y barreras que afectan en algunos casos el uso de los mismos hasta el conocimiento de los métodos pero sin asumir su continuidad y sistematicidad.

- **Embarazo post-matrimonio no planificado.** Entre las muchachas que se han casado-unido se presenta el embarazo luego de estar casadas-unidas.

“Me casé y luego me embaracé” “Me casé porque tenía problemas en mi familia y luego salí embarazada”.

“Luego que me casé salí embarazada”.

- **Embarazo deseado y planificado.** Algunas de las adolescentes embarazadas y madres plantean que se embarazaron como parte de una decisión y planificación previa, son embarazos deseados.

“Yo me casé hace dos años, y este año decidimos mi esposo y yo tener un bebé, nunca he dejado mis estudios”.

“Yo tengo 17 años, y tengo 1 año de casada, mi esposo y yo decidimos tener un hijo, no pienso dejar los estudios por eso”.

“Me embaracé porque quise, estaba usando pastillas y las dejé para quedar embarazada”.

En las informaciones ofrecidas por las madres adolescentes entrevistadas se confirman los datos que se ofrecen en otros estudios cualitativos y cuantitativos sobre las causas del embarazo en la adolescencia con referencia a la mezcla entre embarazos deseados y no-deseados.

“Muchas de las adolescentes embarazadas entrevistadas en el estudio, particularmente aquellas involucradas en una relación de pareja relativamente estable, expresaron haber “buscado” el embarazo de manera intencional. Este dato corrobora estudios anteriores, como el de Cáceres Ureña, y otros (1996) que muestran que el 62.3% de las madres adolescentes reportaron que su embarazo fue deseado. Esto concuerda con los datos recopilados en el 2009 en el estudio del CENISMI en hospitales entre las embarazadas adolescentes con parejas estable, reclutadas al azar en su primera visita prenatal de las cuales el 40.1% dijo haber no solo deseado sino también planificado su embarazo actual” (Pérez-Miric-Vargas 2011).

En los embarazos no-deseados, se encuentra en el estudio que las adolescentes tienden a embarazarse porque no usan métodos anticonceptivos con regularidad y frecuencia. El no-uso de los métodos se vincula a contradicciones entre su discurso y su práctica desde la sexualidad. Un discurso contrario a las relaciones sexuales en la adolescencia, acompañado de una actividad sexual a veces esporádica y otras veces más constante (CONAPOFA 2008).

B) Relación del centro educativo con las madres adolescentes

Los centros educativos del nivel medio no ofrecen condiciones para albergar en su interior una población de madres adolescentes que forma parte de su población estudiantil en forma continua y permanente. El sistema educativo no ofrece respuestas a la realidad de las adolescentes embarazadas que estudian lo que genera deficiencias que fueron señaladas por directores/as de centros y orientadores/as. Estas deficiencias se resumen en:

- **Condiciones del mobiliario.** En la entrevista a directores/as de centros se identifica el embarazo en adolescentes como un problema para el centro educativo porque al interior del mismo no existen condiciones para albergar a las adolescentes embarazadas y garantizar protección a las mismas. “Nosotros tenemos problemas para tener las embarazadas aquí, uno es las butacas. Las butacas no son cómodas para ellas”.
- **Distribución de actividades-tiempo.** Incapacidad física de resistencia a largas jornadas educativas.

“Las embarazadas no pueden aguantar 8 horas de clases sentadas, eso es un problemas de los cursos regulares”.

Los aspectos señalados desde el personal docente y directivo contrastan con las informaciones que ofrecen las adolescentes embarazadas y madres entrevistadas al interior de los centros educativos., Los señalamientos de las entrevistadas reflejan trato discriminatorio, acoso y bullying recogido en expresiones como las siguientes:

“Cuando se está embarazada hay mucha discriminación por los mismos profesores, te ofenden”

“Los profesores te tratan mal, te dicen, mira tú preñá”

“Hay profesores que te dicen, yo no tengo que ver con que tu estés embarazada”

“Yo tuve muchos problemas; mi esposo estudió aquí (Centro educativo) y no fue fácil. Cuando aquí se enteraron que yo estaba con él me cogieron mala voluntad”

“Cuando yo dije que estaba embarazada la directora no me dijo nada, pero no estaba de acuerdo con eso. Me dijo tan chiquita y con novio”.

Los centros educativos no ofrecen condiciones a las adolescentes embarazadas y madres para retenerlas en su proceso educativo sino que por el contrario las rechazan desde sus condiciones y desde las actitudes del personal directivo y docente. Estas actitudes de rechazo y exclusión se presentan en otros estudios cualitativos realizados sobre la maternidad adolescente como el de CONAPOFA (2008).

- **Ausencia de la figura paterna en el abordaje del embarazo y maternidad adolescente en los centros educativos**

En los centros educativos se maneja el embarazo de las estudiantes en una forma sexista y con desigualdad de género.

Las muchachas se presentan como las únicas responsables del embarazo, y el personal de orientación, docente y directivo no identifica la responsabilidad paterna en ninguno de los casos, aún cuando algunos estudiantes son padres.

En las entrevistas no se hace mención a la responsabilidad masculina en el cuidado, atención y crianza de los hijos/as, reproduciéndose así desde la escuela la desigualdad de género y la irresponsabilidad paterna.

“Ahora el problema son estas muchachas que se embarazan, no se dan cuenta de que tienen que cuidarse”.

“Cada vez más se embarazan más niñas, más temprano, no esperan a desarrollarse”.

Solo se visibiliza a las mujeres jóvenes como sujetos de embarazos a temprana edad sin identificar la figura del varón como responsable también de ese embarazo.

En una entrevista a orientadores de uno de los liceos realizada en el trabajo de campo, ellos nunca se refirieron a la figura masculina involucrada en el embarazo, hay un enjuiciamiento y valoración muy negativa sobre las jóvenes estudiantes que se embarazan sin incluir en el enjuiciamiento la figura del varón que embarazó a las estudiantes, el tema es abordado como “culpa” y es atribuida a la madre adolescente sin lugar a dudas.

- **Abordaje de la prevención de embarazos en adolescentes desde un enfoque de género sesgado y discriminatorio del sexo femenino**

En el trabajo de campo se muestra una mala práctica en el sistema educativo. El personal directivo y orientador de los centros al ser cuestionado con la pregunta: ¿qué tipo de actividades hace la escuela para prevenir el embarazo adolescente?. La respuesta fue que utilizan como estrategia educativa para las muchachas desde una motivación a que no se embarazaran en la adolescencia, el modelaje de las estudiantes embarazadas.

Presentan a las estudiantes embarazadas delante de todo el grupo, y señalan que estas estudiantes son las que se atrasan en los estudios, por su condición de embarazadas y después de madres.

Esta estrategia considerada como “pedagógica” por el personal orientador y docente no debería ser asumida como tal, sino como una acción discriminatoria que coloca a esas adolescentes en una situación de humillación, discriminación y violencia psicológica por parte del personal de orientación de los centros.

Resulta cuestionable que el personal que debe dedicarse a desarrollar actividades educativas dirigidas a fortalecer el autoestima del estudiantado realice actividades que se contradicen con la naturaleza de su ejercicio docente.

Este tipo de actividad se realiza en el marco de las campañas de prevención de embarazos, ITS, VIH, violencia de género promoviendo estos temas desde la exclusión y discriminación.

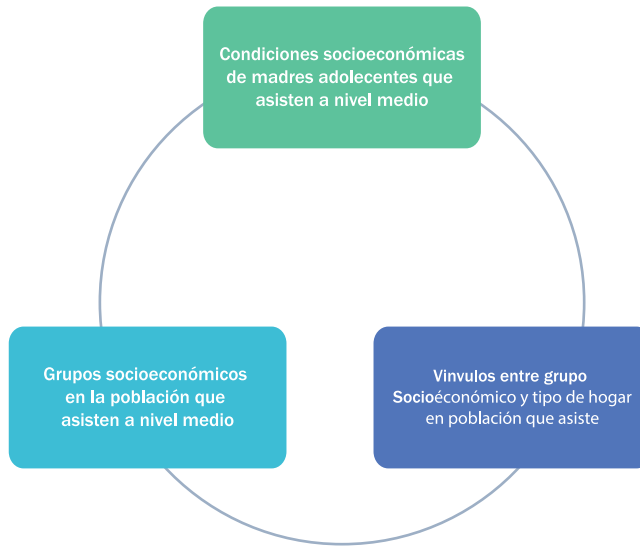
“Nosotros damos charlas de embarazo en adolescentes y sobre VIH SIDA e ITS. En las charlas yo cojo a las estudiantes que están embarazadas y las muestro delante de las otras para que vean que no se deben embarazar, que eso es malo y que si se embarazan van a estar como ellas, con problemas de rendimiento”.

En varios grupos focales se mencionó que los procedimientos realizados en las escuelas vinculados con el tema de educación sexual resultaba desagradable, obsceno en muchas ocasiones porque los docentes tomaban historias de su propias vidas, marcadas por sus normas morales para ejemplarizar a los estudiantes sobre lo que es bueno y lo que es malo. En los grupos focales de jóvenes embarazadas y casadas fue evidente el rechazo a este tipo de ejercicio educativo.

“Aquí no nos dan educación sexual, aquí lo que hace la orientadora es que comienza a hablar de su vida y nos habla del sexo como algo malo, con palabras ofensivas, a nadie le gusta eso”.

II.5. Características socio-económicas de la población que asiste a nivel medio

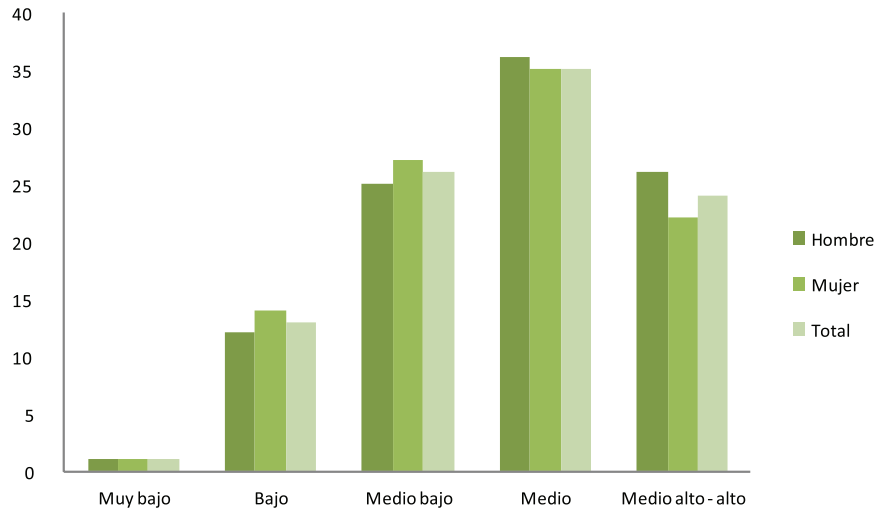
En este acápite se analizan las condiciones socio-económicas a partir de los datos que ofrece el Censo (ONE 2010). Se clasifica la población por grupo socioeconómico agrupando distintas condiciones de los mismos. El análisis de las condiciones socioeconómicas para la población que asiste a nivel medio se presenta desde tres dimensiones:



II.5.1. Grupo socioeconómico de la población que asiste al nivel medio

La población de 14-19 años que asiste a nivel medio procede en más de un 35% del grupo socioeconómico medio que al agruparse con el grupo socioeconómico medio alto-alto representan el 60%, como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 7
REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de estudiantes entre 14 y 19 que asisten al nivel medio por grupo socioeconómico y sexo



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

A medida que disminuyen las oportunidades socioeconómicas disminuye la participación en el nivel medio. De ahí que la deserción y abandono no pueden ser vistos como un fenómeno individual sino parte de un sistema excluyente donde la desigualdad y falta de oportunidades son el factor expulsor principal.

Si bien la educación como oferta es gratuita, mantenerse estudiando implica estar ausente de actividades generadoras de ingresos, además de los costos que supone para las familias y los/as adolescentes su permanencia en el centro educativo. En estos costos encontramos (como se señala en las citas textuales de las dimensiones cualitativas señaladas anteriormente) el uniforme, materiales educativos y transporte, la movilidad hacia el centro educativo cotidianamente.

Estos costos de transporte aumentan para la población adolescente que estudia y pertenece a comunidades rurales lejanas cuyos centros educativos medios se encuentran en las zonas más céntricas y urbanas. La cuantificación del costo de transporte en la educación puede ser una de las dimensiones a tomar en cuenta para encuestas y estudios posteriores sobre la situación de la educación.

Las diferencias de género también son significativas sobre todo en los extremos de la pirámide socioeconómica. Existe un mayor porcentaje de población masculina en el nivel medio del grupo socioeconómico medio-alto-alto (26%) que población femenina (22.20%) mientras que la población femenina es mayor en el grupo socioeconómico medio-bajo y bajo (27.16%- 14.18%) que en la población masculina (25.36%-11.74%).

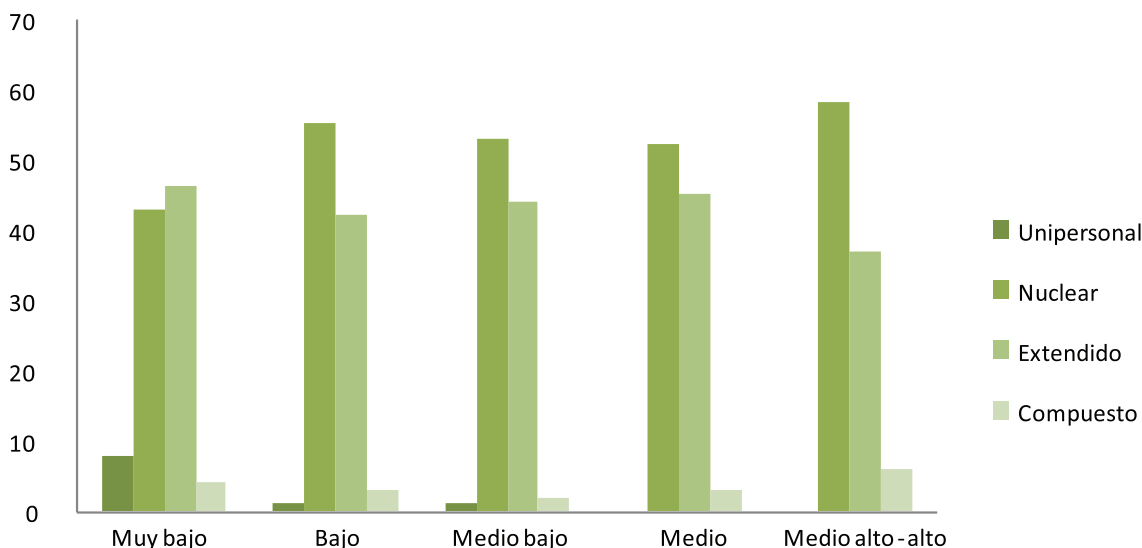
La presencia de una posible relación entre disminución de la presencia masculina en la educación media y grupo socioeconómico probablemente esté vinculado a la influencia de las condiciones socio-económicas en la deserción y abandono escolar. En esta vinculación aparecen otros factores no económicos que se analizan en el tercer y cuarto capítulo desde una mirada cualitativa.

II.5.2. Posibles vínculos entre grupo socioeconómico de la población que asiste y el tipo de hogar

En el acápite anterior se muestra un alto porcentaje de población concentrada en dos tipos de hogar: nuclear y extendido. Los hogares unipersonales en general no tienen casi presencia porcentual, solo en un 0.24%, similares tanto en población femenina como masculina.

Los hogares unipersonales se visibilizan en el análisis de los grupos socioeconómicos. Su presencia es importante sobre todo en los grupos socioeconómicos bajos y muy bajos como se puede ver en el siguiente gráfico.

Gráfico 8
 REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de población entre 14 y 19 que asisten al nivel medio por grupo socioeconómico y tipo de hogar



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

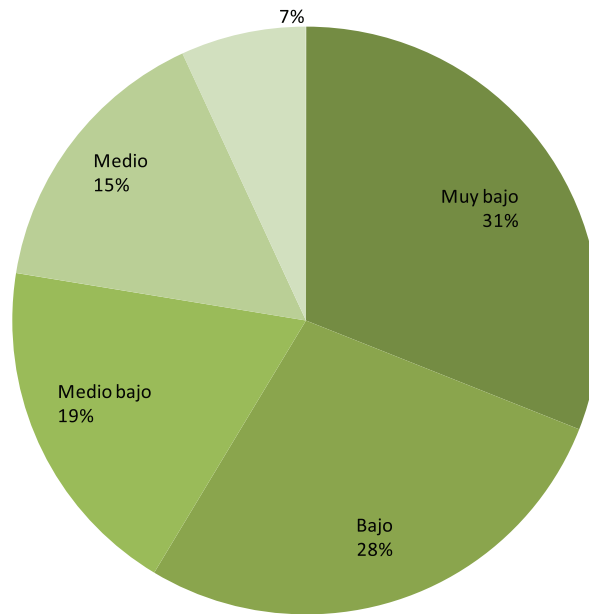
En el gráfico se muestra que la población que asiste a nivel medio tiene patrones diferenciados en los tipos de hogar desde los extremos de la pirámide socio-económica. Estas diferencias son más marcadas entre los grupos socio-económicos bajos y los medios-altos y altos.

La prevalencia de hogares extendidos en los estratos bajos y muy bajos de la población que asiste probablemente tiene que ver con las facilidades que ofrecen estos hogares extendidos para la permanencia en la educación para los hogares pobres, lo que no ocurre con los hogares nucleares en los que se encuentran hogares biparentales y monoparentales.

Los hogares extendidos tienen más posibilidades de diversificación de ingresos y de roles, por tanto hay más posibilidades para las y los adolescentes de mantenerse estudiando que si viven únicamente con una o dos personas adultas. Lo que no ocurre en la población que asiste que pertenece mayormente a hogares con ingresos medios y medios altos con una mayor propensión a ser nucleares.

II.5.3. Condiciones socioeconómicas de las madres adolescentes que asisten a nivel medio

Gráfico 9
 REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje madres entre 14 y 19 que asisten al nivel medio por grupo socioeconómico



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

El Gráfico 9 muestra que las condiciones socioeconómicas de las madres adolescentes que asisten a nivel medio son diversas con una cierta propensión a una mayor concentración en los estratos más pobres, pero no con mucha diferencia sobre los estratos medios y altos. Lo que significa que en todos los estratos sociales se presentan adolescentes embarazadas y madres que asisten a la educación media. Esto indica que en la población femenina que asiste a nivel medio el perfil de adolescentes madres atraviesa todos los estratos sociales aun cuando aparentemente suponga una cierta vulnerabilidad.

Este perfil de la madre adolescente presente en todos los estratos sociales se analiza en otros estudios sobre maternidad y embarazo adolescente. En el estudio de CONAPOFA (2008) se analizan madres y padres adolescentes en estratos pobres y medio-altos, y en el estudio de Pérez-Miric-Vargas (2011) se plantea que “no hay diferencias entre embarazadas adolescentes y no adolescentes con respecto a su presencia porcentual según estatus socioeconómico, no presentándose diferencias entre las categorías de pobreza o riqueza en una mirada transversal de las encuestas de salud (ENDESA) en 10 años. Lo que indica que el factor de vulnerabilidad en las mujeres con hijos/as es independiente de su nivel socioeconómico” (Pérez, Miric y Vargas 2011:33).

II.6 Sobreedad y repitencia en la población que asiste a nivel medio

La sobreedad y la repitencia en la población que asiste en el nivel medio se analizan en este acápite en forma combinada y complementaria con datos cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos se extraen de las estadísticas que ofrece el MINERD a través de su Anuario de Indicadores Educativos. Los datos cualitativos fueron obtenidos en el trabajo de campo realizado en las distintas provincias con la aplicación de técnicas cualitativas como se explica en el primer capítulo.

II.6.1 Sobreedad en el nivel medio. Elementos cuantitativos y cualitativos

La sobreedad es una categoría educativa que el MINERD define como: “Es el alumno que tiene más edad que la considerada teóricamente ideal, según las normas legales de acceso al sistema educativo con respecto al año que cursa” (MINERD 2012-2013).

El MINERD establece una tasa de sobreedad en su anuario para cada nivel de la que extrajimos la que corresponde al nivel medio⁶.

La tasa de sobreedad es de 15.6 % en el nivel medio en general según las estadísticas que ofrece el MINERD (2012-2013)⁷. La población masculina tiene una tasa mayor como se puede ver en el siguiente cuadro, con una tasa de 19.2% en comparación con la población femenina, que es de 12.5%.

Tabla 2
Tasa de sobreedad por sexo, zona, sector según nivel y grado

Nivel/grado	Sexo		Zona		Sector		Total
	Masculino	Femenino	Rural	Urbana	Público	Privado	
Medio	19.2	12.5	16.2	15.1	18.4	5.8	15.6
Primero	21.6	13.3	18.1	17.3	20.4	5.6	17.4
Segundo	19.8	13.1	16.9	16.2	19.3	5.5	16.3
Tercero	17.2	11.6	15	14	16.6	6.1	14.1
Cuarto	16.4	11.5	13.4	13.7	16.1	6	13.6

Tabla 1. Datos extraídos del MINERD Anuario 2012-2013 en lo referente al Nivel medio del cuadro- Tasa de sobreedad por sexo, zona, sector según nivel y grado. 2012-2013. (pp.39)

En el trabajo de campo cualitativo se realizaron grupos focales con estudiantes en sobreedad de ambos sexos. Los datos que presentan estos estudiantes sobre las causas por las que se encuentran en sobre edad son las siguientes:

A. Elementos cualitativos en las causas de sobreedad en población femenina

- **Repitencia.** La repitencia de cursos anteriores, principalmente en el nivel primario genera en algunos casos sobre edad.

“Repetí tercero de primaria”.

“Repetí 5to curso por problemas con una profesora”.

- **Problemas con sus documentos.** Las condiciones de indocumentación afectan la permanencia en la escuela y ello genera sobreedad para algunos casos.

“Mi mamá vive fuera del país y mis papeles tienen problemas por eso es que estoy en este curso”.

- **Emigración de su familia hacia otros pueblos.** El movimiento migratorio por separaciones conyugales y familiares ha afectado la permanencia de algunas adolescentes y con ello su condición de sobreedad actual.

“Mis padres se separaron y nos fuimos a vivir tres años en Miches y tuve que dejar la escuela”.

En esta cita se combina la situación de crisis en la familia con el movimiento migratorio.

⁶ La tasa de sobreedad es definida por el MINERD como: “Matriculados al inicio del año escolar en cada grado cuya edad es dos o más años superiores a la edad legal o normal para el grado, como porcentaje del total de matriculados en dicho grado”. (MINERD 2013: 98).

⁷ MINERD (2013). “Anuario de Indicadores Educativos Año Lectivo 2012-2013”.

- **Violencia del personal docente hacia estudiantes**

“Repetí primero de básica porque la maestra me golpeaba y mi mamá tuvo problemas con ella. Esa era la única escuela que había en el campo donde yo vivía y dure varios años sin inscribirme”.

Este testimonio presenta un caso de violencia en una escuela rural, que a su vez genera exclusión por la falta de oportunidades; una oferta educativa limitada en comunidades rurales genera la reproducción de estos patrones de discriminación.

- **Inscripción tardía**

“Empecé tarde a los 9 años. Yo vivía en Ocoa, mi papá y mi mamá se dejaron. Mi mamá se fue a la capital y mi papá se fue, me criaron unos señores de un colmado que son amigos de mis padres. La familia que me criaron me tienen desde los 5 años pero me apuntaron en la escuela a los 8 años”.

B. Dimensiones cualitativas de causas de sobreedad en la población masculina

- **Repitencia**

“Repetí 6to curso de primaria. No me gustaba estudiar, tenía mala conducta”.

- **Inscripción tardía**

“Me apuntaron tarde en la escuela, a los 8 años”.

“Me inscribieron a los 7 años, no sé porque me inscribieron a esa edad”.

“Empecé la escuela a los 10 años. Yo vivía lejísimo, no había escuela en ese campo y vine para acá, yo vivía en la loma y no había escuela. Cuando vine aquí ya tenía 10 años”.

- **Trabajo infantil**

“Yo faltaba mucho en la primaria porque trabajaba agricultura en una empresa envasando cebolla”.

- **Problemas de documentos.** Situaciones de indocumentación en algunos casos de adolescentes de sexo masculino ha afectado su permanencia y con ello ha provocado su situación de sobreedad.

“Los padres míos no me arreglaban el acta de nacimiento, el pai mío ni pensaba ponerme en la escuela y me puso tarde con 8 años”.

La sobreedad tanto en la población femenina como masculina está vinculada a la vulnerabilidad y falta de oportunidades. La pobreza y precariedad de la zona rural empuja a las familias a emigrar en busca de fuentes de ingresos, en algunos casos provocando la entrega de sus hijos e hijas a familias de crianza con inscripción tardía, en otros por el movimiento migratorio se genera inestabilidad en la permanencia.

La migración aparece con la combinación de condiciones de vulnerabilidad y de cambios en la estructura familiar, así como la inserción de los niños en el trabajo infantil.

Junto a estos factores socioeconómicos que afectan la estabilidad se conjugan los problemas de calidad en la educación, dentro de los que se destaca la permanencia de prácticas de violencia de docentes hacia estudiantes.

II.6.2. Repitencia en la población que asiste en el nivel medio. Elementos cuantitativos y cualitativos

La repitencia y la sobreedad están totalmente vinculadas como se muestra en el acápite anterior. La repitencia se define desde el MINERD como la permanencia de un estudiante en un mismo grado por más de un año”. En ese documento se establece la tasa de repitencia⁸ como un indicador de eficiencia, sin embargo, el concepto que se maneja en el cuadro que muestra las estadísticas de eficiencia es el de “reprobado”. El porcentaje de reprobados que tiene el nivel medio en general es de 9.3 % con un mayor porcentaje en la población masculina de 11.9% y la población femenina de 7.0% (Ver cuadro en Anexo).

A. Elementos cualitativos de causas de repitencia en población femenina

Las causas de repitencia que señala la población femenina entrevistada son:

- **Conflictos con profesores y profesoras**

“Repetí el primero de bachillerato porque tuve un problema con el profesor de educación artística. Unos muchachos estaban preguntando algo y él no le hacía caso y yo le dije que él tenía que ser familia de loco, él se ofendió tanto que me llevo la materia a extraordinario”.

“A veces no es que uno sea malcriado con los profesores es que ellos no le ponen atención a uno”.

“Me quemé porque tenía un compinche en el curso y el profesor nos dijo que por más que nosotras hiciéramos ya estábamos quemada por la conducta”.

- **Deficiencias metodológicas en el personal docente**

“Tuve problemas con la materia de español. No entiendo a la profesora de español ella no explica bien. Cuando uno le pide que explique de nuevo ella vuelve y explica lo mismo”.

“Me quemé por las exposiciones. El profesor de sociales y el de naturales me ponían a exponer y yo no soy buena en eso. El profesor me dijo que si no exponía me iba a quemar y tuve miedo de decirle que me pusiera a hacer otra cosa, me quemó.

“Repetí el tercero de primaria porque estaba en una escuela y me cambiaron a otra, cuando pasé a la otra escuela me dijeron que no sabía leer ni escribir que tenía que repetir el tercero”.

“No me gustaba estudiar, me lo encontraba aburrido, era indisciplinada por eso”.

“Tenía problemas con educación física, no asistía y por eso me quemaron el primero de bachiller”.

“Repetí por los resúmenes. No me los aprendía, tenía que aprendérmelo para exponer, pero no me entraba”.

“Me quemé porque yo soy tímida, no me gusta ir a la pizarra. El profesor me mandaba a la pizarra y yo me ponía a llorar. Me daba vergüenza y el profesor me mandaba a sentar y llamaba a otro”.

- **Dificultades con las matemáticas**

“Tuve muchos problemas con las matemáticas, no me gustan, la quemé y me quemaron”.

- **Problemas de documentación**

“Repetí el séptimo porque mi declaración está en proceso, mi mamá no ha tenido tiempo de declararme, mi papá se fue a Nueva York, mi mama trabaja en una casa de familia. En la capital no me aceptaban en la escuela porque no tenía documentos, pero aquí me aceptaron y estoy resolviendo mis documentos porque necesito estudiar”.

⁸ “Tasa de repitencia es la proporción de alumnos que permanecen en el mismo grado durante más de un año La finalidad de esta tasa es medir la cantidad de alumnos que repiten y sus efectos sobre la eficiencia interna de los sistemas de educación”. (MINERD 2013: 98).

B. Elementos cualitativos en causas de repitencia en población masculina

- **Emigración hacia otros pueblos**

“Repetí el primero de primaria porque tuve que dejar Higüey porque mis padres se mudaron”.

“Falté mucho a clases y falté un año en la escuela porque nos mudamos mucho y yo me mudé también. Me mudé para la capital, de la capital a Yaguaje y luego volví a la capital, me inscribí pero solo duré dos meses y luego aquí volví”.

- **Conflictos con profesores y profesoras**

“Los profesores se cogen las cosas muy a lo personal y no saben manejar los problemas, por cualquier cosa te queman”.

“Tuve problemas con la profesora de matemáticas, unos muchachos estaban hablando al lado mío y ella pensó que era yo y me levantó por una oreja y yo le di una galleta, me botaron por un año”.

- **Emigración hacia el exterior**

“Me quemé en primero de bachillerato porque me fui del país con mis padres por un año”.

- **Violencia del personal docente hacia estudiantes**

“Me quemó una profesora. Yo estaba hablando y ella me tiró el borrador y me dio en la cabeza, yo me enfurecí con ella y le hablé mal, ella me quemó”.

- **Problemas de conducta en el aula**

“Yo me quemé dos veces por estar de necio. Ninguno de los profesores me aguantaban, hablaba mucho y no hacía caso”.

- **Deterioro en la salud**

“Falté mucho a la escuela, a veces no venía y estaba enfermo, soy muy alérgico”.

- **Inserción laboral**

“Falté mucho, no hacía las tareas porque no me daba tiempo. Salía en la madrugada de mi casa y regresaba en la noche trabajado agricultura”.

La repitencia en la población femenina y masculina está vinculada a factores internos en el sistema educativo y factores externos como son la pobreza que se vincula a la emigración y a la inserción laboral, la falta de documentos y deterioro en condiciones de salud.

En el caso de la población femenina las causas de repitencia están más concentradas en los factores internos del sistema educativo en los que se reflejan los problemas de calidad de la educación donde el personal docente muestra dificultades para manejar situaciones de conflictos en el aula, metodologías que favorezcan el aprendizaje y en ello el de las matemáticas. Estos factores internos también afectan a la población masculina. La permanencia de una estructura interna en los centros educativos basada en relaciones verticales y autoritarias genera una reproducción de prácticas de violencia interna y con ello situaciones conflictivas en el manejo de la adolescencia.

II.7. Aspiraciones futuras de la población que asiste a nivel medio desde las dimensiones cualitativas

La población que asiste a nivel medio femenina y masculina, independientemente de su condición de embarazo, maternidad, estado conyugal, sobreedad y repitencia, presenta aspiraciones futuras vinculadas mayormente a la continuación de los estudios secundarios hacia estudios superiores, como el estudio de profesiones diversas en las áreas tradicionales (Derecho, Arquitectura, Ingeniería, Contabilidad, Ingeniería de sistemas, Medicina) y otras no-tradicionales como las Artes (Pintura), la Aviación y en las áreas de Humanidades (Periodismo, Educación, Psicología e Historia).

Las metas futuras que se presentan en forma específica en la población masculina son la carrera militar y el béisbol. Se presentan algunos casos de adolescentes de sexo masculino que muestran su interés en ser militares o policías y otros que quieren ser peloteros.

Las madres adolescentes que estudian le dan mucha importancia a terminar los estudios secundarios y universitarios para ser profesionales. Algunas de ellas destacan que los estudios son una prioridad en su vida y que su cónyuge las apoya en ello. Se hace énfasis en la separación relación conyugal, maternidad y profesión, con énfasis en la profesión. “El marido que no quiera que yo estudie, lo dejo, mis estudios van primero”.

Conclusiones sobre el perfil de la población adolescente de 14-19 años que asiste a la educación media

La población que asiste a la educación media según los datos que se extraen del Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE (2010) tiende a ser población femenina y urbana.

La feminización de la educación media puede ser interpretada desde distintas posibles hipótesis donde se mezclen patrones culturales, condiciones socio-económicas y la calidad misma de la educación.

Las hipótesis parten de estudios antropológicos realizados con población adolescente donde se muestran aspiraciones y una visión de futuro enraizada en la educación técnica y superior como el medio para el ascenso social (Vargas 2013). Esta propensión convive con otro patrón cultural en la feminidad sobre todo en los estratos populares de identificar la maternidad en edades tempranas como una opción que puede o no combinarse con la educación media y superior.

De ahí que en la población que asiste se presenta una proporción importante de madres adolescentes en todos los grupos socio-económicos y con diversos tipos de hogares incluyendo hogares unipersonales.

La población masculina se muestra así con menos peso cuantitativo en la educación media. Esta exclusión de la masculinidad también podría explicarse desde hipótesis que emergen de estudios cualitativos y etnográficos. (Vargas 2008) (Guzmán y Cruz 2009) (Vargas 2014) En estos estudios se muestran elementos de expulsión del sistema educativo en los que la masculinidad no tiene espacio en sus manifestaciones culturales. Este elemento interno del sistema educativo podría estar conviviendo con la mirada futura de la adolescencia masculina hacia la búsqueda de ingresos y ascenso social rápido que no le ofrece el proceso educativo en sí. Son patrones y perfiles que conviven con otros perfiles de masculinidad que se pueden analizar en estudios de casos pero que necesitan ser tomados en cuenta para estudios cuantitativos en una mirada de generalización y propensiones territoriales.

Otro elemento importante de este capítulo es la invisibilidad del contexto rural en la educación media. La población que asiste a la educación media se ubica en más de un 70% en la zona urbana, quedando una mínima proporción en la zona rural. Esto está vinculado a una mayor concentración de población en general del país en la zona urbana (ONE 2010).

La mirada al territorio desde la población que asiste muestra una gran concentración en las grandes provincias, Santo Domingo y Distrito Nacional, acompañada de una provincia que no tiene estas características como es la provincia Hermanas Mirabal. Esta provincia es pequeña pero parece tener procesos socio-educativos que favorecen una mayor matriculación y asistencia en el nivel medio.

En el otro extremo encontramos a las provincias más desfavorecidas, Elías Piña, Pedernales y El Seibo. En los informes de Desarrollo Humano (2008 y 2010) se muestran las condiciones de pobreza generalizada en estas provincias (más de un 75%) y su ubicación geográfica de lejanía de la metrópolis que afecta el acceso a una oferta y cobertura educativa con equidad (Oficina de Desarrollo Humano / PNUD 2008).

El perfil de la población que asiste al nivel medio combina también una población adolescente diversa, en la que además de madres adolescentes, se encuentra una población femenina y masculina casada-unida que interactúa con población soltera en el aula. El cambio de estado conyugal en la población adolescente inserta en el sistema educativo, al igual que la maternidad adolescente, parece no afectar la permanencia en el aula, lo que sí se afecta con factores internos en el sistema educativo como son: violencia en la escuela, discriminación y bullying hacia adolescentes embarazadas y casadas-unidas, conflictos entre personal docente y estudiantes, deficiencias en las metodologías educativas y de resolución de conflictos, intolerancia cultural, entre otros.

En todos los grupos focales y entrevistas de población que asiste hay fuertes quejas sobre la incapacidad que tiene el personal directivo y docente para escuchar a la adolescencia, integrarla, y ofrecer espacios de diálogo y relaciones horizontales entre docentes y estudiantes.

Estos factores se presentan como parte de las causas de sobreedad y repitencia junto a los problemas de documentación, inscripción tardía, movimientos migratorios y vulnerabilidad.

La educación media pareciera estar desvinculada de las necesidades y realidades diversas de la población adolescente de ambos sexos y se une a la vulnerabilidad que viven los estratos más pobres convirtiendo la escuela en un espacio de exclusión social y desigualdad.

Características demográficas y socioeconómicas de la población con edad de estar en el nivel medio de la educación formal y no asiste efectivamente a ningún centro educativo formal

Uno de los objetivos de monografía sobre las Perspectivas de la Educación Media es el de “describir las características demográficas y socioeconómicas de la población en edad de estar en el nivel medio de la educación formal y la que efectivamente asiste a las escuelas”.

Junto a este objetivo se encuentra otro que busca “Examinar de forma diferenciada las causas de deserción en las y los jóvenes en el nivel medio”.

Se muestra así en los objetivos que el estudio tiene la intención de visibilizar el perfil de la población que asiste y que no asiste a la educación media. Ambas poblaciones en miradas comparadas con dimensiones cuantitativas y cualitativas.

Este capítulo que analiza la población que no asiste desde sus características demográficas y socioeconómicas combina, al igual que el anterior, los datos estadísticos que ofrece el Censo (2010) con los hallazgos cualitativos obtenidos del trabajo de campo.

En la población que no asiste a los centros educativos se analizan dimensiones parecidas a las anteriores. Estas son las siguientes:

Masculinidad y ruralidad en la población que no asiste a la educación media

¿Exclusión territorial en el nivel medio? ¿Cuáles provincias?

Población que no asiste a nivel medio y tipo de hogar

Estado conyugal de la población que no asiste a nivel medio

Las Madres adolescentes que no asisten en el nivel medio. Características

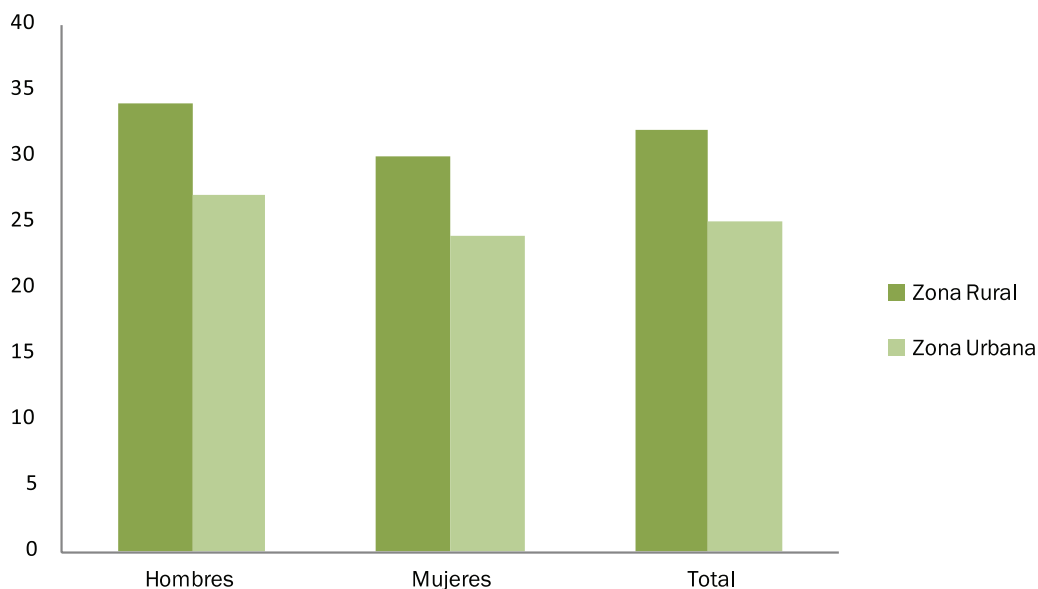
Condiciones socio-económicas de la población que no asiste a nivel medio

Aspiraciones futuras de la población que no asiste a nivel medio



III.1. Masculinidad y ruralidad en la población que no asiste a la educación media

Gráfico 10
 REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de población entre 14 y 19 años que no asisten al nivel medio por zona de residencia y sexo



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

En el Gráfico 8 se muestran los datos que ofrece el Censo (ONE 2010) sobre la cantidad de adolescentes y jóvenes entre 14-19 años que no asisten a los centros educativos del nivel medio en los que se puede identificar un perfil con predominio masculino y rural.

El 32% de la población que tiene edades entre 14-19 años que no asiste a la educación media vive en zonas rurales, frente al 25.3% que vive en zonas urbanas.

Como bien se presenta en el gráfico 8 la población masculina se encuentra en un porcentaje mayor fuera de la educación media frente a la población femenina.

Esta inasistencia puede ser parte de procesos de abandono, deserción o exclusión. Estas dimensiones de abandono, deserción, inasistencia y exclusión pueden estar conviviendo con los grupos de adolescentes de sexo masculino que los centros educativos excluyen o no generan arraigo.

En el capítulo anterior se esbozan algunos de los aspectos que provocan expulsión interna en el sistema educativo y que tienen que ver con el enfoque educativo sostenido en la verticalidad y la intolerancia hacia la cultura juvenil y más aun a la población masculina.

En los grupos focales con los adolescentes que asisten, se destacan las discriminaciones que sufre la población masculina en los centros educativos con respecto a su forma de vestir, sus peinados, sus estilos de interacción social y las dificultades para la resolución de conflictos que tiene el personal docente y directivo con esta población.

En el caso de la ruralidad, el estudio no llega a analizar y comparar zonas rurales y urbano-marginales a profundidad. Se hace necesaria esta comparación acompañada de las condiciones de vulnerabilidad que tiene la población de comunidades rurales y las barreras existentes para el acceso a los centros educativos del nivel medio como son la lejanía, el costo del transporte y los horarios.

Algunos de estos elementos se señalan en la dimensión cualitativa, sobre todo lo que tiene que ver con distancias y transporte que aparecen en el análisis de sobreedad y repitencia. Algunos de los factores de sobreedad y repitencia para la población que en un momento vivía en comunidades rurales tenían que ver con la existencia de centros educativos con limitaciones de acceso y oferta educativa.

III.2. ¿Exclusión territorial en el nivel medio? ¿cuáles provincias?

Las oportunidades de acceso a la educación media son desiguales según el territorio. Los datos que ofrece el Censo 2010 sobre la población que no asiste a la educación media muestran porcentajes diferenciados entre provincias. En el Mapa 1 pueden identificarse estas diferencias.

La provincia con mayor porcentaje de población entre 14-19 años de edad que no asiste al nivel medio es: Pedernales con un 44.2 %, seguido por la provincias Montecristi con un 37.5 %, La Altagracia con 36.6 %, Independencia con un 34.6 %, El Seibo con 32.7%, y Elías Piña con 31.5%.

De estas provincias, encontramos que la población masculina predomina con porcentajes muy diferenciados de la población femenina en su no asistencia a la escuela en la educación media en las provincias Independencia con un 45.1 %, y Montecristi con 44.4 %, sin embargo no es significativa la diferencia entre la población femenina y masculina que no asiste a la escuela en las Provincias de Elías Piña, Altagracia y Pedernales (Ver en Tabla 3 de Anexo).

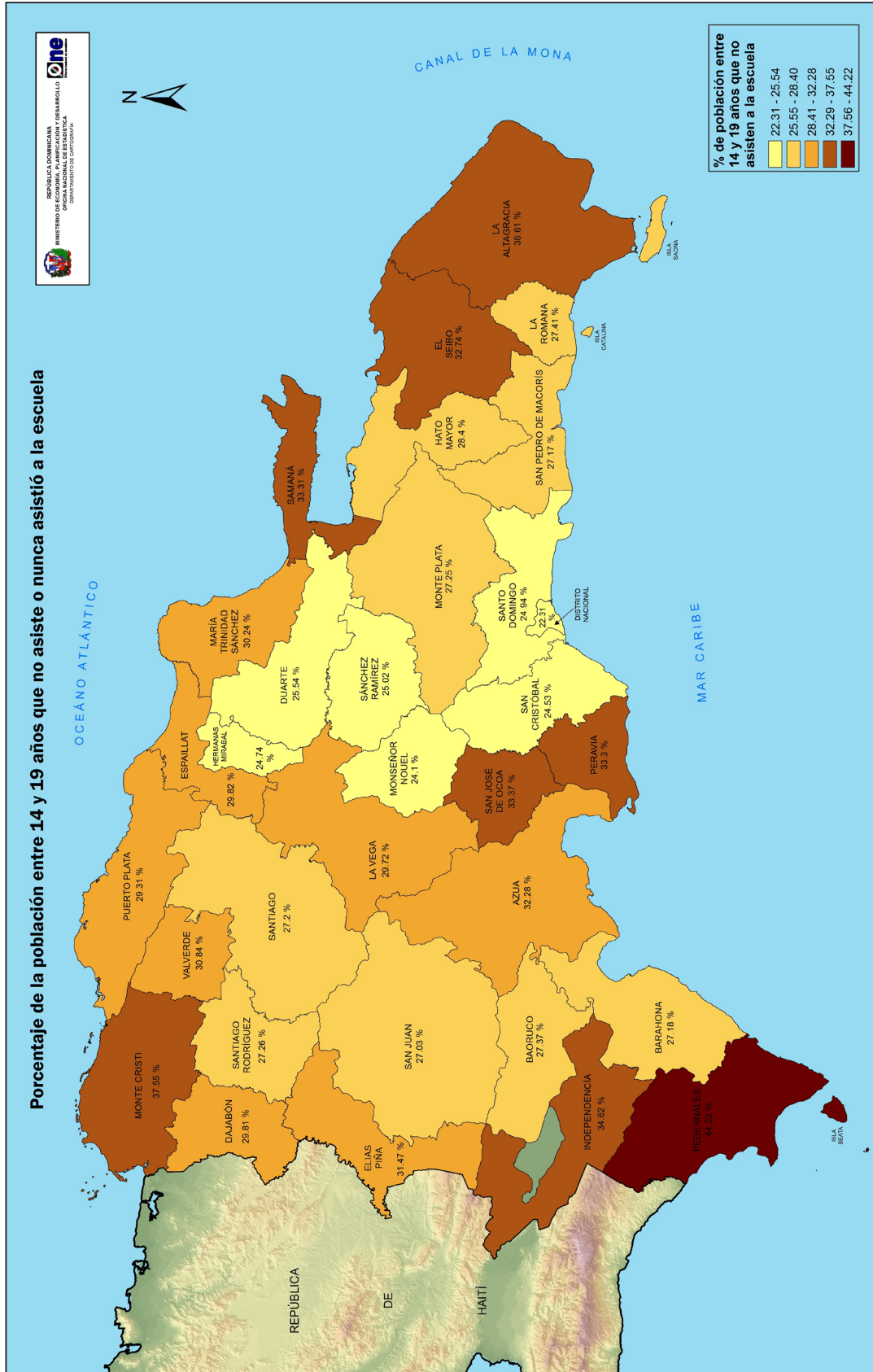
La única provincia donde la población femenina tiene un porcentaje de no asistencia en más de un 50%, es en Pedernales (50.3%) y La Altagracia (50.7%), pero es de destacar que las provincias de Santo Domingo, Distrito Nacional, Puerto Plata, La Romana, San Pedro de Macorís, clasifican por encima de un 48%, lo que puede sugerir una posible paridad con la población masculina en el futuro.

En 30 provincias, de las 32 provincias del país, la población masculina que no asiste a la educación media está por encima del 50 % , y solo en 2 provincias está por debajo del 50%, ellas son: Pedernales (49.7%) y la Altagracia (49.3 %).

Las provincias con menores porcentajes de población entre 14-19 años que asiste a centros educativos de educación media son aquellas con más altos porcentajes de pobreza y más lejos del Distrito Nacional. Elías Piña encabeza la lista con un 28.61%, Pedernales con 28.90% y El Seibo con un 31.72%.

Las diferencias provinciales de no asistencia están ubicadas en las zonas del Suroeste de la República Dominicana, identificando un patrón de pobreza que ya ha sido evidenciado por los estudios del IDH en el país. Podría considerarse en una estructura de tres grupos, de mayor a menor. El primer grupo son las provincias del suroeste (que están por encima del 30% de no asistencia), el segundo grupo son las provincias del noroeste y centro oeste y este (que están por debajo del 30%, pero por encima del 25%) y un tercer grupo en el que se encuentra ubicado en la provincia de Distrito Nacional y en las provincias circundantes (que están por debajo del 25%).

Mapa 1



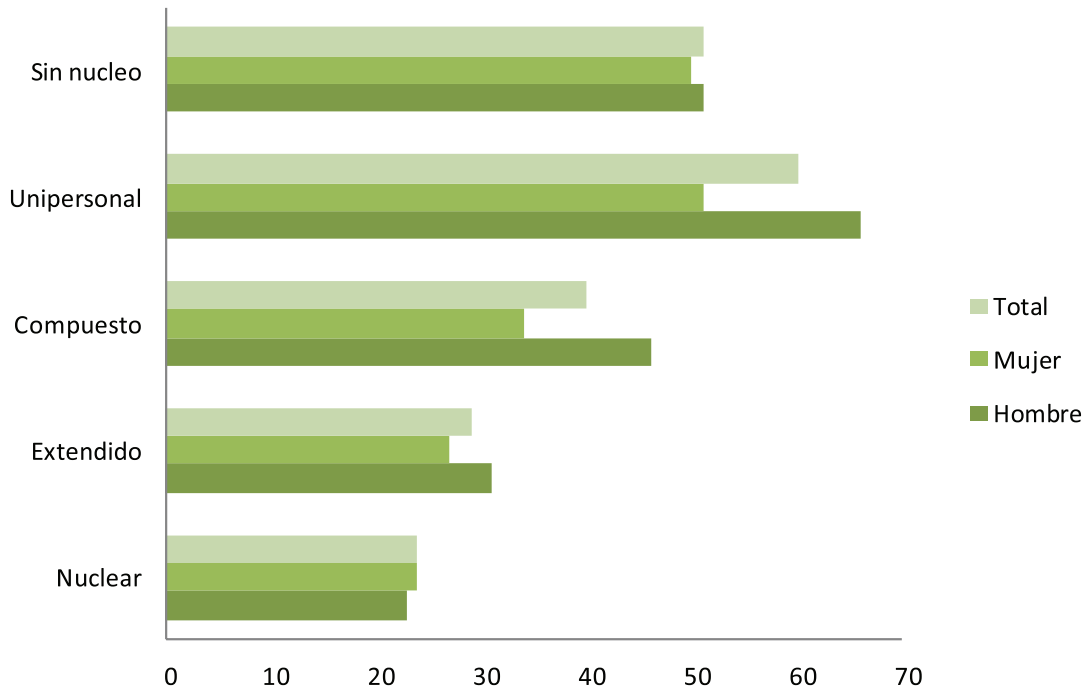
Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

III.3. Tipo de hogares de donde proviene la población que no asiste a nivel medio

Los hogares unipersonales no tienen casi presencia en la población que asiste a la educación media, lo que no ocurre con la población que no asiste. El mayor porcentaje de hogares unipersonales está formado por población que no asiste a la educación media (60%) con mayor peso de población masculina (66%).

Gráfico 11

REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de población entre 14 y 19 años que no asisten al nivel medio por tipo de hogar y sexo



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

Esta particularidad en la población que no asiste probablemente esté vinculada a adolescentes viviendo en cuarterías solos. Parecido a lo que se observa en las madres adolescentes que asisten, donde se encuentra una proporción significativa de hogares unipersonales.

En el trabajo de campo cualitativo encontramos casos de adolescentes de sexo masculino con este perfil que no estaban asistiendo a la escuela y vivían solos en un cuarto.

“Yo vivo solo desde que tengo 15 años, me independicé. Me casé a los 16 años, duré un año con ella, la dejé y de ahora para acá vivo solo. Tengo un cuarto que hicimos mi hermano y yo en la parte de atrás de la casa de mi abuela”.

En esta cita se pueden identificar varios elementos que se encuentran en otros estudios cualitativos sobre juventud y adolescencia en estratos pobres (Vargas 2014) (Vargas 2009). Estos son:

La salida de la población masculina del hogar en busca de “independencia”. En los estratos pobres se presenta como uno de los patrones de masculinidad en el que el niño inicia temprano a trabajar y en la adolescencia se supone que genera ingresos para cubrir sus gastos. De ahí que adolescentes y jóvenes de sexo masculino en sus historias de vidas muestran cambios permanentes de residencia en los que han pasado algunos periodos viviendo solos en un hogar unipersonal.

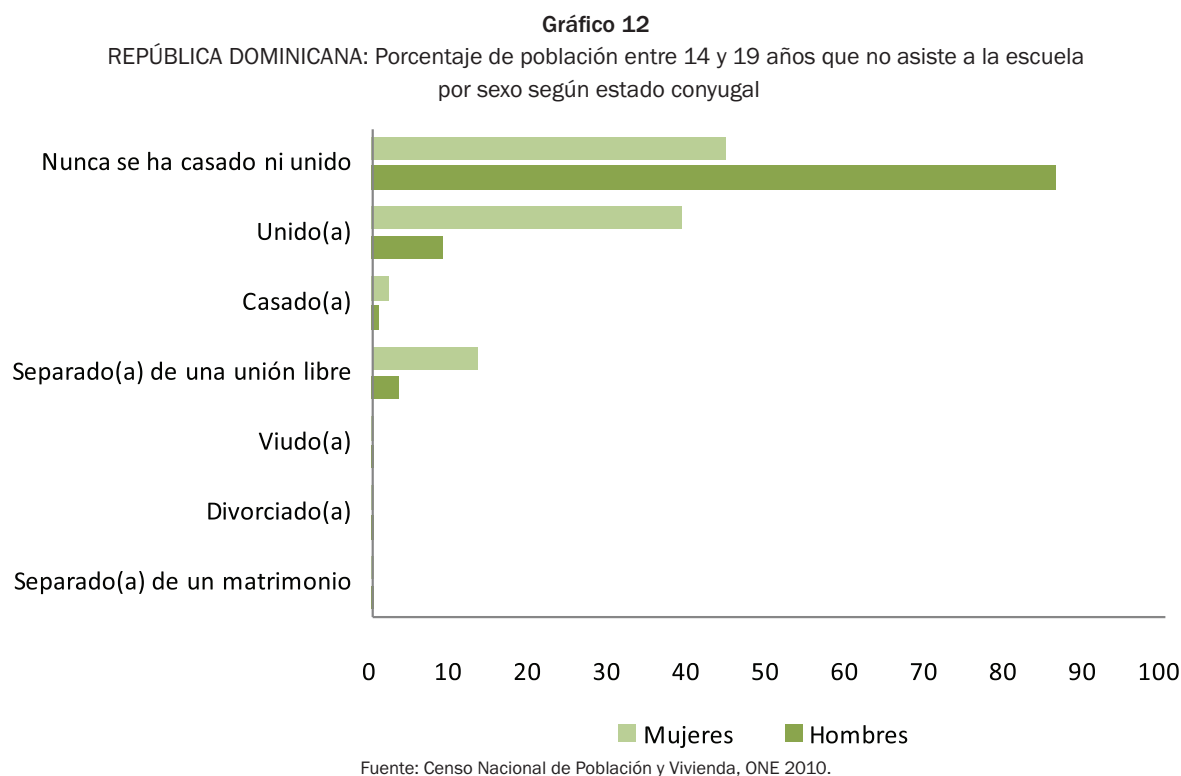
La presencia de cambios de estado conyugal en la adolescencia. En el capítulo anterior, analizamos la diversidad de estados conyugales en adolescentes insertos en la educación media, esta diversidad también se hace presente en la población que se encuentra fuera de las aulas, como el caso de la cita. Este joven pasó de soltero-casado/unido- soltero. Estos cambios afectan los diferentes tipos de hogar en los que vive esta población.

Es significativo observar que a diferencia de la población que asiste, los hogares nucleares son menos frecuentes en la población que no asiste (menos de un 25%), sin embargo, las diferencias de género entre los hogares son reveladoras como se puede observar en el gráfico anterior. Las adolescentes que no asisten están más presentes en hogares nucleares, que pueden ser monoparentales o biparentales, que en unipersonales.

Las diferencias de género se pueden analizar desde los elementos cualitativos que muestra el estudio. Las adolescentes entrevistadas que han dejado de asistir viven en familias extendidas, con sus padres-madres u otros familiares, o familias extendidas con sus cónyuges y las familias del cónyuge, cónyuge y sus hijos o ellas solas con sus hijos.

En estos tres casos no se presentan hogares unipersonales. Las que se han quedado solas con sus hijos están ubicadas dentro de los hogares nucleares monoparentales al igual que las que tienen sus parejas en nucleares biparentales.

III.4. Estado conyugal de la población que no asiste a nivel medio



En el capítulo II, acápite 3, se analiza la presencia en las aulas de una población adolescente de ambos sexos que está casada-unida.

El porcentaje de población unida-casada con edades entre 14 y 19 años que no asiste a la escuela es mayor que aquella que tiene ese perfil y asiste a la escuela. Así tenemos que el 24.8 % de la población que no asiste a la escuela está casada-unida mientras que esta característica la tienen un 6.6 % de la que asiste.

En esta población que no asiste y está unida encontramos que la población femenina es mayor que la población masculina, 41.2% es femenina y 9.9% masculina.

A pesar de que la población femenina que no asiste tiene proporciones reveladoras de adolescentes casadas-unidas, el porcentaje de población femenina que no se ha casado ni unido, y no asiste, es mayor con un 44.7%. En la población masculina es de 86.3%.

Este dato es significativo si se compara con el discurso del personal docente y directivo de centros entrevistados que atribuye a los casamientos y el embarazo en adolescentes las causas principales de deserción de la población femenina en la educación media. Se puede constatar con expresiones como las siguientes:

“Las muchachas dejan la escuela porque se casan, después que se casan los esposos no las dejan estudiar”.

“Las hembras cuando se van tiene que ver con que se casan, tienen un hogar”.

El “casarse” también es considerado como principal causa de deserción en la población masculina por el personal docente y directivo de centros.

“En este liceo no van a encontrar muchachos que se han casado y estudian, desde que se casan se van porque se ponen a trabajar y a tener familia”.

El discurso del personal directivo y docente de los centros demuestra el desconocimiento que tiene esta población de la realidad de la población estudiantil masculina y femenina que se encuentra dentro y fuera de los centros educativos.

Dentro de la población entrevistada fuera del sistema educativo encontramos adolescentes de ambos sexos que estaban o estuvieron “casados-unidos/as” y aquellos/as que nunca se habían casado, como se muestra en las estadísticas.

III.4.1. Dimensiones cualitativas presentes en la condición de casado-unido de población adolescente que no asiste a la educación media

En este acápite analizamos las principales causas de casamiento-uniión de la población que no asiste a la educación media entrevistada en el trabajo de campo cualitativo. Estas causas responden a las mismas dimensiones presentes en la población que asiste a la educación media tanto femenina como masculina.

A. Causas en adolescentes de sexo femenino

Las dimensiones cualitativas que emergen como causas de “casamiento en la población de sexo femenino que está fuera del sistema educativo son:

- **Conflictos intrafamiliares**

“Me casé porque tenía muchos problemas en mi casa con mi papá, el él me daba golpes y me hablaba mal. Mi novio me dijo que me fuera con él y me fui.”

- **Represión de actividades recreativas-lúdicas**

“En mi casa no me dejaban salir a ningún lado, me fui con mi novio”.

- **Legitimación de la actividad sexual**

“No quería seguir viviendo en mi casa teniendo sexo con mi novio a escondidas. Mi mamá me dijo que si ella se enteraba que yo tenía sexo me bvtaba de la casa, me fui antes de eso”.

- **Enamoramiento de su pareja**

“Yo decidí casarme porque quise, estaba enamorada de él y mi novio me dijo vámonos, y me fui”.

B. Causas de matrimonio en adolescentes de sexo masculino

La población masculina que no asiste también presenta algunos casos de casamiento-uniión y otros que nunca se han casado. Los que se han casado identifican como causas las siguientes:

- **Búsqueda de estabilidad en un hogar**

“Yo me había independizado y quería tener mi hogar, con mi novia en mi casa, y le dije que nos casáramos y nos casamos”.

- **Estabilidad en la vida sexual**

“Es mejor uno tener su mujer que estar picando por ahí, yo por eso quise casarme”.

- **Paternidad adolescente**

“Me casé porque mi novia se embarazó y me la llevé para casa de mi mamá. Ella vivía conmigo pero ya no vivimos juntos”.

Con relación al matrimonio, se presentan perfiles semejantes en la población que no asiste y en la población que asiste. Casarse es para esta población una opción para estabilizar las relaciones de pareja, para salir de situaciones de conflictos intrafamiliares y para legitimar las relaciones sexuales.

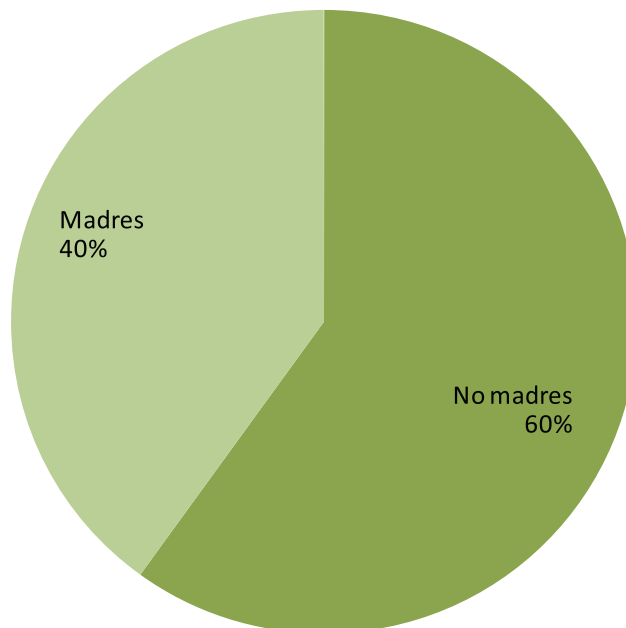
La legitimación de las relaciones sexuales solo ocurre en la población femenina por el sostenimiento de patrones patriarcales y sexistas que niegan el derecho a la sexualidad en la población femenina. Lo mismo ocurre con la ruptura con situaciones de represión a la recreación y actividades lúdicas para la población femenina que no le ocurre a la población masculina.

El matrimonio se presenta así como parte de la cultura social que vive esta población y se identifica como “normal” y “opcional”.

III.5. Adolescentes de sexo femenino que no asisten a nivel medio, según condición de maternidad

Un 60% de la población femenina de 14-19 años que no asiste a la escuela no es madre, mientras que un 40% sí lo es. La maternidad adolescente no es el factor preponderante en la salida de la escuela, como tampoco lo es “casarse” como se pudo identificar en acápite anteriores. La población femenina puede ser o no ser madre, casarse o no, y continuar o no en la escuela. Esta diversidad de patrones convive al interior y fuera del sistema educativo sin convertirse en el principal factor de exclusión, aunque puede mezclarse con otros factores para afectar la permanencia en el sistema educativo.

Gráfico 13
 REPÚBLICA DOMINICANA: Adolescentes entre 15 y 19 años que no asisten al nivel medio por condición de maternidad



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010

En la población que asiste a la escuela encontramos un 24% que son madres adolescentes (ver capítulo II, acápite 4) mientras que en la población que no asiste se identifica un 40% de madres adolescentes.

Esta mayor presencia de madres adolescentes fuera del sistema educativo tiene que ver con las barreras y patrones de exclusión que tiene el sistema educativo para las madres adolescentes que solo pueden ser analizadas desde estudios cualitativos y etnográficos.

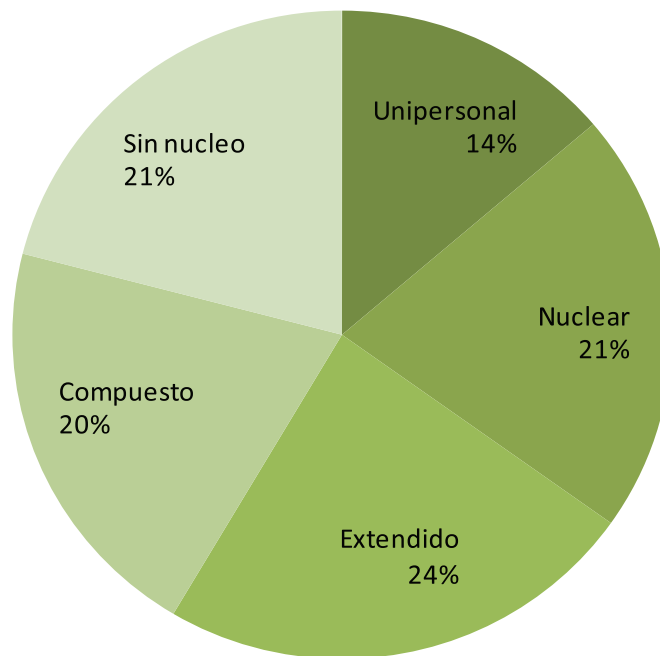
Las madres adolescentes que no asisten a la educación media tenían entre 1-4 hijos e hijas.

Los datos censales (ONE 2010) muestran que en ese momento las madres adolescentes que no asisten a nivel medio tienen mayor presencia porcentual en las provincias: Baoruco (50.6 %), Barahona (49.3 %), Azua (48.5 %) y Elías Piña (47.1), lo cual coincide con las provincias de mayores porcentajes de madres adolescentes identificadas en el capítulo II, que están ubicadas en las provincias de: Azua, Baoruco, Elías Piña y Barahona, excepto Pedernales donde el porcentaje de no asistencia de madres adolescentes está por debajo del 40% (39.0 %).

Es importante destacar que de las 32 provincias que existen en el país, 22 están por encima del 40% de no asistencia a la escuela del grupo de madres adolescentes, así como el porcentaje de no asistencia sigue siendo en un porcentaje por encima del 30%. La provincia de menor porcentaje es el Distrito Nacional con un 33 %, seguida de la Romana con 34.8 y San Pedro de Macorís con 35.1. Aun así, los valores de no asistencia son significativos lo que condiciona a futuro una alta vulnerabilidad social de las madres adolescentes de quedar fuera del mercado de trabajo.

Gráfico 14

REPÚBLICA DOMINICANA: Madres entre 15 y 19 años que no asisten al nivel medio por tipo de hogar



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010

Dentro de la población que no asiste a centros educativos, las madres adolescentes tienen patrones de tipos de hogar distintos. Esa población está concentrada mayormente en hogares extendidos (43%). Una mayor presencia de hogares extendidos para madres adolescentes tiene que ver probablemente con el peso de la red de cuidado que ofrece este tipo de hogar donde existen varias personas conviviendo de distintas generaciones.

La red de cuidado es una plataforma femenina basada en la distribución de roles al interior del hogar en el que se integran mujeres de diferentes generaciones (abuelas, tías, cuñadas, hermanas) y también las mujeres que viven en la comunidad. El cuidado de niños y niñas desde las redes femeninas puede abarcar distintas áreas como son: higiene, salud, alimentación y seguridad. Esta plataforma de cuidado en la actualidad se analiza dentro de los aportes económicos subterráneos y no contabilizados de las mujeres a la economía familiar y a la sociedad.

Además de la red de cuidado, el hogar extendido también ofrece una disminución de situaciones de vulnerabilidad. En los hogares extendidos existen mayores posibilidades de diversificación de los ingresos con la incorporación de actividades del sector informal de varios de sus integrantes. Estas opciones de ingresos generan estrategias de sobrevivencia que a modo de “colchón”, amenguan los efectos de la precariedad social.

Los otros tipos de hogares con fuerte presencia entre las madres adolescentes que no asisten son los hogares nucleares, compuestos y sin núcleo. Los hogares unipersonales que tienen un peso significativo en la población masculina que no estudia, tienen menor porcentaje en las madres adolescentes que no estudian.

III.5.1. Dimensiones cualitativas sobre embarazo y maternidad adolescente en población entrevistada que no asiste a los centros educativos del nivel medio

Los elementos cualitativos que emergen de las entrevistas a madres adolescentes entre 15-19 años que no asisten a los centros educativos son los siguientes:

A. Elementos cualitativos en las causas de embarazo adolescente

Las madres adolescentes entrevistadas que estaban fuera del sistema educativo establecen las causas del embarazo y maternidad como las siguientes:

- **Embarazo no-deseado por accidente**

“Yo estaba casada y salí embarazada bebiendo pastillas, no sé por qué salí embarazada”.

- **Embarazo deseado / Idealización amor romántico**

“Yo me casé con mi novio y teníamos un año casados, él me dijo vamos a tener un hijo y yo dije que sí”.

“Yo me enamoré y quería tener un hijo de mi novio”.

“Me casé con mi novio a los 17 años porque me enamoré. Quisimos tener un hijo pero perdí la barriga. Ahora volví a embarazarme, ojalá que no lo pierda”.

Las causas de embarazo en las madres adolescentes que no asisten a la escuela, son las mismas que las que asisten con los dos patrones de embarazos deseados y no-deseados.

B. Maternidad y situación de no asistencia a la escuela. Posibles vínculos

En las entrevistas a madres adolescentes que habían dejado la escuela, se indagaron las posibles causas de deserción, entre las cuales se señalan las siguientes:

- **Problemas de documentación**

“Yo dejé de ir a la escuela porque tengo problemas con mis documentos. Yo llegué hasta 8vo y pasé a primero, pero en primero no me quisieron examinar porque no tenía documentos. Aun no tengo documentos”.

- **Conflictos con personal docente en centro educativo**

“Tuve problemas con una profesora, la profesora de español. Ella me insultó y me quitó un examen porque yo le dije que ella habla muy mal. Ella me dijo que yo no iba a pasar. Me fui y no volví”.

- **Repitencia**

“Yo me fui de la escuela porque repetí el 1ero de bachiller dos veces, y no he vuelto”.

- **Situación transitoria de salida por embarazo de alto riesgo**

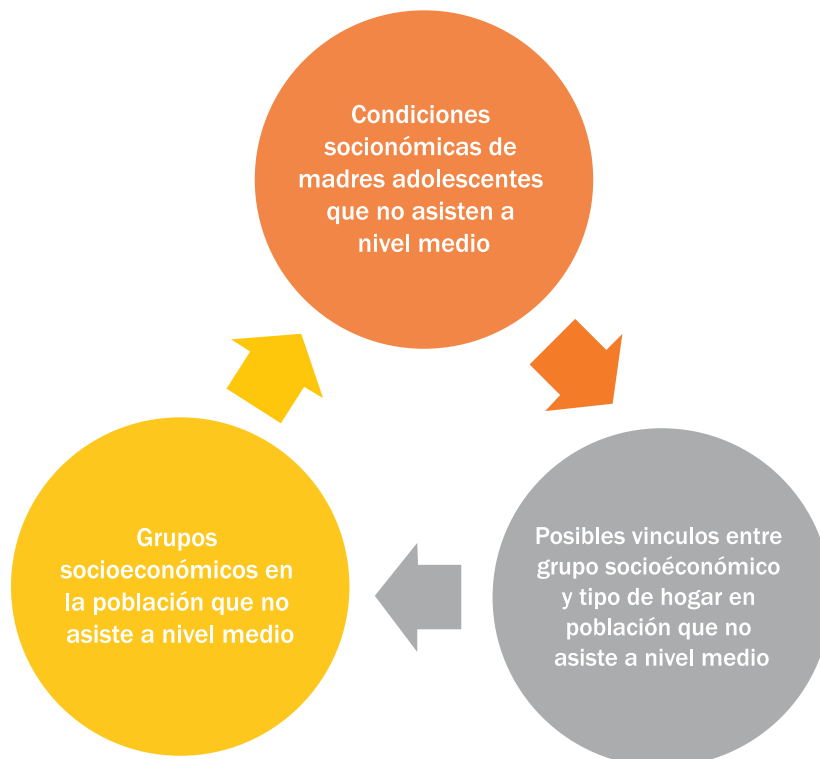
“Yo perdí una barriga. Seguí estudiando y yendo al liceo, pero ahora esta barriga es de alto riesgo. Cuando mi hijo nazca voy a ir al liceo para volverme a inscribir. Solo me falta el cuarto y termino”.

En las citas anteriores podemos ver que la deserción presente en madres adolescentes entrevistadas no tiene vínculos directos con su condición de madres adolescentes ni embarazos. Las causas de deserción tienen que ver con problemas internos del sistema educativo, de la calidad de la educación y del tipo de relaciones entre docentes-estudiantes bañadas de violencia y verticalidad. Estos elementos ya habían sido señalados en el capítulo anterior por la población que asiste a los centros educativos.

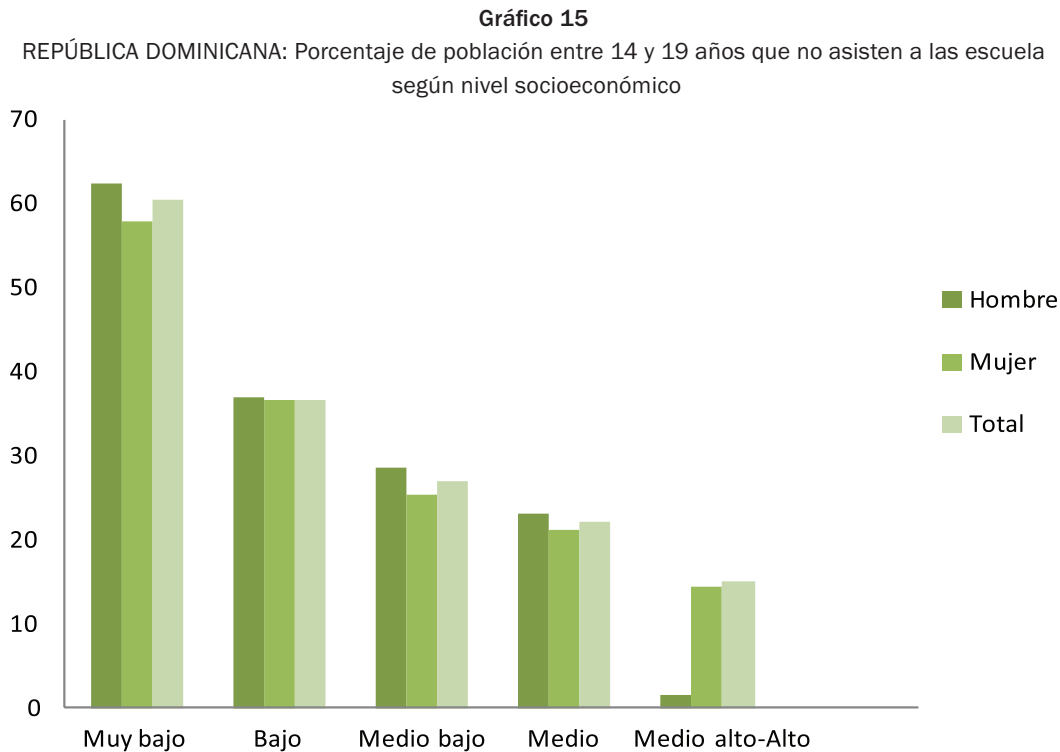
Hay que destacar que en las madres adolescentes entrevistadas la no-asistencia al centro educativo es una condición temporal. En todos los casos se señala la decisión de retorno.

III.6. Condiciones socio-económicas de la población que no asiste a nivel medio

La mirada a las condiciones socioeconómicas de la población que no asiste, es circular, lo que se describe en este diagrama. La circularidad tiene que ver con la relación entre los grupos socio-económicos, los vínculos entre grupos socioeconómicos y tipo de hogar y la relación entre estos dos elementos en un tipo de población que no asiste. Se trata de una población de madres adolescentes que responden a una particularidad y un perfil específico dentro de esta población, explicado anteriormente.



III.6.1. Grupo socio-económico de la población que no asiste a nivel medio



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

La población de 14-19 años que no asiste a nivel medio procede en más de un 60% al grupo socioeconómico muy bajo, que al agruparse con el grupo socioeconómico bajo, representan casi la totalidad de no asistencia. Le sigue el grupo socioeconómico medio bajo con 26.9%, y medio con 22.2%, pero la brecha entre el grupo muy bajo y los grupos medio y alto es entre el 40 y 45 %.

La concentración casi total de la población que no asiste a la educación media en estratos pobres y muy pobres muestra que el factor económico tiene una relación importante como barrera de acceso a la educación media.

Esta barrera de acceso desde la perspectiva económica, tiene más fuerza en la población masculina que en la femenina, como se muestra en el gráfico anterior.

A medida que disminuyen las oportunidades socioeconómicas aumenta la no asistencia a la escuela.

Las diferencias de género también son significativas sobre todo en los extremos de la pirámide socioeconómica. Existe un mayor porcentaje de población masculina que no asiste a la escuela en el nivel medio en el grupo socioeconómico muy bajo (62.2 %) que población femenina (57.8 %) mientras que la población femenina que no asiste a la escuela en el nivel medio es mayor en el grupo socioeconómico medio-alto alto (14.4 %) que en la población masculina (1.6 %) (ver Gráfico)

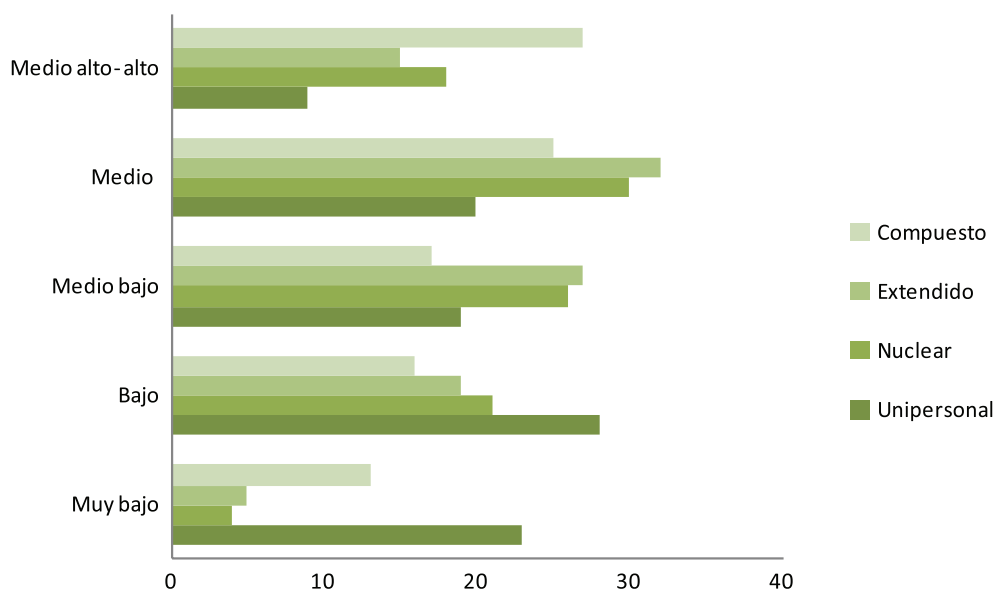
La presencia de una posible vinculación entre disminución de la presencia masculina en la educación media y grupo socioeconómico probablemente esté vinculado a la influencia de las condiciones socio-económicas en la deserción y abandono escolar, aspecto que se corrobora en la población de 15 a 19 años que no asiste a la escuela, donde la presencia masculina es mayor.

III.6.2. Posibles vínculos entre grupo socioeconómico en población que no asiste y tipo de hogar.

En el acápite anterior, se muestra un alto porcentaje de población en general concentrada en dos tipos de hogar, compuesto y extendido. Los hogares unipersonales en general tienen una presencia porcentual alta en un 60%, con diferencias entre la población femenina como masculina, 65.5 % masculina y 50.4% femenina.

Los hogares unipersonales se visibilizan en el análisis de los grupos socioeconómicos. Su presencia es reveladora, sobre todo en los grupos socioeconómicos bajos y muy bajos como se puede ver en el siguiente gráfico.

Gráfico 16
 REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de población entre 14 y 19 años que no asiste al nivel medio por tipo de hogar y grupo socioeconómico



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

En el gráfico se muestra que la población que no asiste a nivel medio en los grupos socioeconómicos bajos y muy bajos tiene mayor presencia en hogares unipersonales y compuestos, tanto en el sexo femenino como masculino, que en hogares nucleares y extendidos como sucede en los grupos socioeconómicos bajos y muy bajos que asisten.

Igualmente, la población que no asiste a nivel medio presenta un mayor peso porcentual en los grupos socioeconómicos muy bajo, y bajo hacia hogares unipersonales y nucleares.

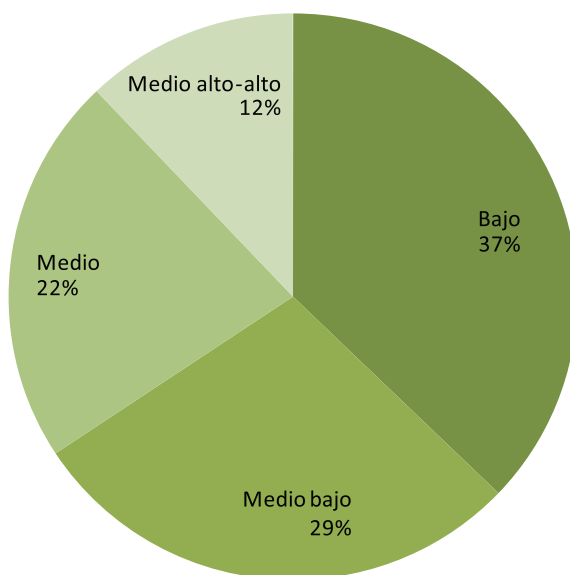
III.6.3. Madres adolescentes que no asisten y sus condiciones socioeconómicas

Una de las diferencias indicativas entre la población que asiste y no asiste que son madres adolescentes es su nivel socioeconómico. En la población que no asiste los niveles de pobreza se mueven en muy pobre y pobreza extrema, con pocos porcentajes de nivel socioeconómico medio y alto. Lo que no ocurre en la población que asiste.

Esta situación muestra que la exclusión de las madres adolescentes del sistema educativo probablemente tiene que ver con las madres adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, en las que su condición socioeconómica no les permite mantenerse dentro del sistema por los costos que conlleva esta permanencia.

Gráfico 17

Madres entre 15 y 19 años que no asisten a la escuela según nivel socioeconómico



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.

III.6.4. Aspiraciones de cara al futuro en la población que no asiste a la Educación Media

En las aspiraciones de cara al futuro de la población entrevistada femenina y masculina que no está asistiendo a la escuela encontramos tres sentidos:

- **Futuro con retorno al sistema educativo**

Toda la población femenina que estaba embarazada y era madre adolescente así como una parte de la población masculina tiene esta mirada al futuro. Piensan volver a estudiar, en algunos casos ya habían hecho gestiones para el regreso y en otros es parte de sus planes.

El regreso a los estudios está planteado para esta población con miras a ingresar a la universidad y ser profesionales, independientemente de su edad o de la cantidad de hijos e hijas.

“Cuando dé a luz voy a terminar el cuarto de bachillerato. No me aceptan diario porque en el liceo no aceptan a gente de 19 años, tengo que apuntarme los sábados y domingos. Hay un sistema en el que se paga y otro que no se paga, yo me voy a apuntar en el que no se paga que funciona los sábados” (Adolescente embarazada).

“Yo voy a regresar a estudiar en Prepara los sábados, quiero terminar los estudios para hacerme de una profesión, me gusta la Arquitectura” (sexo masculino).

“Yo quiero volver a estudiar donde me acepten.

“Si me aceptan en Prepara voy a estudiar los fines de semana, no sé si aquí en el liceo dan eso, porque esto es un campo por aquí” (madre adolescente).

“Yo voy a seguir estudiando para ser ingeniero mecánico, primero quiero terminar el bachillerato para luego entrar en la universidad” (sexo masculino).

“Voy a regresar a la escuela cuando se me curen las heridas (accidente) y voy a inscribirme de noche para terminar el octavo, luego pienso entrar a la academia para ser policía” (sexo masculino).

“Quiero buscar mis papeles en el liceo para terminar el bachillerato y estudiar derecho en la universidad, quiero hacerme profesional” (sexo masculino).

“Yo lo que estoy es esperando mi diploma para ser barbero y poner mi barbería, eso se me da bien” (sexo masculino).

- **Futuro en función del trabajo sin retorno al sistema educativo**

“Yo lo que quiero es montar todo el material que me falta para poner mi DJ no pienso volver a estudiar, no me gusta estudiar” (sexo masculino).

- **Sin mirada al futuro**

“No tengo ningún plan para el futuro, no estoy estudiando, no tengo planes de casarme” (sexo masculino).

Este joven entrevistado en una zona rural trabajaba como “delivery en un colmado de la capital”. Se dedica a vivir del chiripeo en la agricultura, en lo que “aparezca”. No tiene pareja fija ni tiene planes de ningún tipo.

Los sentidos en la mirada al futuro nos muestran la diversidad de perfiles presentes en la población que está fuera del sistema educativo. Una parte de esta población tiene como objetivo el retorno al sistema educativo. Este retorno está mediado por barreras que tiene el sistema para la población que está en sobreedad y la ausencia de planes de estudios como el Prepara en zonas rurales.

El retorno es un plan que abraza toda la población femenina, independientemente de estar casada, tener hijos o estar embarazada y una parte de la población masculina.

En la población masculina hay más diversidad de imaginarios frente al futuro, con planes vinculados a carreras universitarias, carreras técnicas y oficios, dedicación al trabajo únicamente y sin planes.

La ausencia de planes futuros en algunos casos nos muestra un patrón que hace referencia a una vida basada en lo inmediato y en la sobrevivencia.

La presencia del retorno, nos indica que la deserción y el “abandono” son conceptos que no se ajustan a la realidad que vive la población que está fuera del sistema educativo, porque la situación está mediada en algunos casos por barreras que el mismo sistema presenta para ellos y ellas, o factores vinculados a su contexto socio-económico.

Conclusiones comparativas entre población que asiste y no asiste

La educación media según los datos que ofrece la ONE (2010) tiene un perfil matizado por la feminización y urbanización.

Esta feminización y urbanización probablemente esté vinculada a un desarrollo desigual concentrado en las zonas urbanas con pocas oportunidades para la zona rural que ha marcado la República Dominicana en los últimos años (Oficina de Desarrollo Humano/PNUD 2008). Junto a este proceso de desarrollo se mezclan patrones culturales patriarcales que perfilan a la población femenina y masculina desde una segregación en aspiraciones, cotidianidad y enculturación.

La población masculina se ve así en un proceso de desarraigo del sistema educativo convirtiéndose en una población desprotegida ante situaciones de riesgo y vulnerabilidad, y afianzada en patrones culturales patriarcales.

La población adolescente masculina y femenina con edades entre 14-19 años, es una población muy diversa. Esta diversidad no marca su condición de asistencia y permanencia en el sistema educativo.

Así tenemos que tanto en la población que asiste como en la que no asiste de sexo femenino y masculino se encuentran adolescentes casados/as– unión consensual, solteros/as, separados/as con hijos y sin hijos.

El matrimonio, la vida sexual activa, el embarazo y la maternidad-paternidad no son en principio los elementos que condicionan la permanencia en el sistema educativo.

La permanencia en el sistema parece estar generada por una complejidad de elementos que se entremezclan, en los que se encuentran factores internos del sistema, factores de contexto socio-económico, elementos territoriales en los que influyen las oportunidades, la migración-emigración y los patrones socio-culturales de masculinidad-feminidad sostenidos en el patriarcado.

Los factores internos del sistema educativo están mediados por los círculos de sobreedad y repitencia que a su vez se convierten en factores de expulsión. Estos círculos de sobreedad y repitencia se generan con la combinación de: vacíos en la calidad de la educación que se expresa en deficiencias en las metodologías utilizadas por el personal docente en el aula, barreras para la población que presenta documentos, discriminación y bullying hacia las adolescentes embarazadas y casadas, discriminación hacia la población masculina y sus estilos culturales, intolerancia hacia la cultura juvenil y uso de la violencia en las relaciones docentes-estudiantes y en la resolución de conflictos.

Factores externos vinculados al contexto socio-económico están vinculados a las condiciones de vulnerabilidad y falta de oportunidades que tienen más impacto en las zonas rurales y en la población masculina como son: la búsqueda de fuentes de ingresos, los costos de transporte y movilidad hacia los centros educativos que se encuentran en comunidades rurales lejanas y montañosas.

La población masculina tiende a ser la más afectada por los patrones patriarcales reforzados en el rol de varón-proveedor, no solo desde la paternidad o relación matrimonial sino también en sus modelos de virilidad y conquista sexual. Antonio De Moya (2003) analiza en la cultura dominicana la vinculación que existe entre la construcción de la masculinidad y la calle, su espacio o locus de socialización principal. Este concepto de masculinidad que elabora De Moya (2003) se toma como referencia en estudios sobre jóvenes y adolescentes en situaciones de riesgos, (Vargas 2009) (Vargas 2014). En esos estudios se muestra cómo jóvenes que se vinculan a redes delictivas tienen como una de sus principales motivaciones conseguir “dinero fácil” para aparentar cierto estatus social y así calificar en la conquista del sexo femenino.

La lógica del “dinero fácil” está presente desde una fuerte presión social para la población masculina que debe presentar ante la población femenina una apariencia de flujo constante de dinero para optar por la competencia en la conquista. Los jóvenes y adolescentes tienen que tener dinero y “pinta” para poder conquistar a las adolescentes y jóvenes en distintos contextos y estratos sociales. (Vargas 2014). La presión social que reciben adolescentes y jóvenes por obtener ingresos para responder a estos patrones de masculinidad los expone al riesgo y le reduce sus posibilidades de desarrollo y salida de la pobreza. Entrando en un círculo de violencia-conflicto con la ley-riesgos.

La poca presencia de la educación media en las zonas rurales está acompañada de la escasez de datos segregados por zonas: rurales y urbanas para todos los indicadores y variables educativas. La ruralidad se encuentra invisible en el sistema educativo desde el nivel medio y esa invisibilidad es el reflejo de la desigualdad territorial y la exclusión.

La otra dimensión de diferenciación en la educación media se puede analizar en el territorio. Las provincias más lejanas del Distrito Nacional y la provincia Santo Domingo son las que tienen más altos porcentajes de población que no asiste a la educación media como Pedernales, Montecristi, la Altagracia, Independencia, El Seibo y Elías Piña.

Estas a su vez son también las provincias con mayor porcentaje de población masculina que no asiste a la educación media y con población femenina adolescente que no asiste.

La existencia de madres adolescentes que asisten y no asisten a la educación media ofrece una perspectiva de análisis complejo. Los porcentajes de población que son madres adolescentes dentro de la población femenina son los mismos que los porcentajes de la población nacional (entre 20-25%) lo que nos demuestra que la población femenina adolescente debe incluir los distintos perfiles de las que son madres y las que no son madres.

Hay que destacar que la mayoría de la población femenina que no asiste no es madre adolescente (60%), lo que refuerza el planteamiento señalado anteriormente de que no existe una relación causal entre maternidad-embarazo adolescente y deserción, sino otros factores que deben ser analizadas y estudiados a profundidad en estudios etnográficos y cualitativos.

En la población que no asiste a la educación media hay un porcentaje significativo de madres adolescentes, (40%) que están ubicadas en su mayoría en los grupos socio-económicos más pobres, (bajos y muy bajos). Este elemento indica que su exclusión del sistema educativo probablemente esté vinculada a factores socioeconómicos y socio-culturales. Lo que se refuerza con el hecho de que las madres adolescentes que asisten pertenecen a distintos estratos sociales incluyendo los grupos socio-económicos medios y altos, sin grandes diferencias porcentuales entre unos y otros, lo que no ocurre en las madres adolescentes que no asisten a la educación media. Resulta entonces que el embarazo per-se no expulsa a las adolescentes de la escuela, sino su condición socio-económica y cultural.

La situación de las madres adolescentes que no asisten y se encuentran en los estratos más bajos puede ser explicada en la estructura familiar. Hay una proporción de madres adolescentes que no asisten en estratos bajos y muy bajos en hogares unipersonales y otras en hogares nucleares biparentales y monoparentales, así como extendidos. Las posibilidades de asistencia probablemente estén vinculadas a la red de cuidado. Es decir, si cuentan o no con una red de cuidado para dejar sus hijos e hijas y continuar sus estudios. El acceso a una red de cuidado marca así las opciones para las adolescentes salir o no del círculo de pobreza.

La mirada a los tipos de hogares en la población que asiste y no asiste a nivel medio no puede ser una mirada a la estructura familiar en su totalidad. Esto así porque la categoría de tipo de hogar desde donde se recoge la información del Censo (ONE 2010) está sustentada en la unidad de residencia no en las relaciones de parentesco.

Aún así, es expresiva la relación entre los hogares unipersonales y la población que no asiste a la educación media. Estos hogares unipersonales no tienen presencia en la población que asiste a la educación media y menos aún en los grupos socioeconómicos medios y altos. Sin embargo, estos hogares unipersonales y sin núcleos tienen porcentajes significativos en la población que no asiste a la educación media con mayor presencia en la población masculina. Lo que nos indica posibles situaciones de riesgos en esta población que está desprotegida del sistema educativo y de la red familiar.

La presencia de adolescentes de sexo masculino que viven solos en el trabajo de campo cualitativo y que habían dejado la escuela, nos ofrece algunas posibles explicaciones al fenómeno. Su presencia en hogares unipersonales tenía que ver con su “independización” del hogar materno en la adolescencia y su inserción laboral temprana. La salida del hogar materno supuso la búsqueda de “un cuarto” para vivir en el que se presentaron momentos de “casamiento” y soltería indistintamente.

La estructura de hogar y familia no es un factor causal, es relacional. Esta precisión surge del análisis cualitativo y cuantitativo. Al igual que ocurre con la maternidad y el estado conyugal, el hogar y la familia no necesariamente influyen en la permanencia en el sistema educativo. Lo que sí influye es la migración interna. Este elemento afecta la sobreedad y repitencia porque generan inestabilidad y cambios de residencia que muchas veces no se compensan con las posibilidades de inserción en centros educativos.

La población femenina que no asiste, estudiada en la dimensión cualitativa, muestra en su totalidad el retorno a la escuela como parte de su plan inmediato. Su interés de retorno demuestra que está fuera del sistema por razones que trascienden sus aspiraciones y deseos. El retorno está mediado por las ofertas educativas con que cuenta en su contexto socio-económico.

En la población masculina las aspiraciones futuras tienen perspectivas diversas, entre las que se encuentra el retorno, los cursos y oficios técnicos, trabajo-sin retorno y ausencia de planes futuros. En la población masculina se encuentran casos de nexos entre futuro-hoy con énfasis en la inmediatez.

Si bien el retorno está presente en la población adolescente masculina y femenina entrevistada, los centros educativos estudiados no cuentan con estrategias para darle seguimiento a la población que ha desertado y menos aún estrategias de reinserción de la población que no está asistiendo.

El análisis cualitativo de la población que asiste y no asiste nos demuestra que se hace necesaria la revisión del modelo educativo desde la diversidad de perfiles que presenta la población adolescente entre 14-19 años a quien está dirigido el nivel medio. Igualmente, la revisión del uso de estereotipos y prejuicios con relación a la población femenina casada, embarazada y madre adolescente que ha sido catalogada como población en riesgo de deserción, que no necesariamente puede estar sustentada en la realidad.

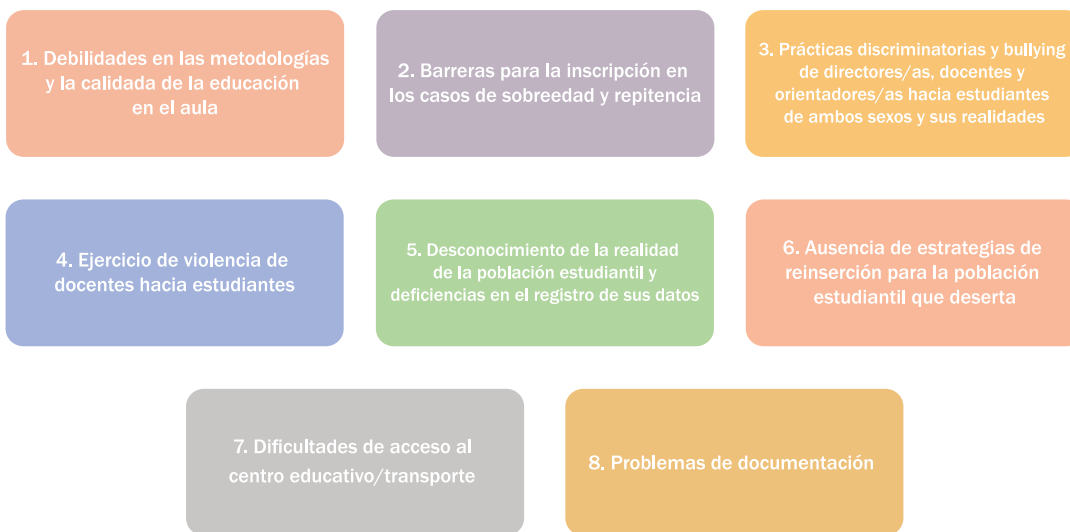




Relación escuela-alumnado en una mirada cualitativa de las causas de deserción escolar no-explicadas únicamente por el fenómeno de la pobreza

En toda la monografía se destaca la relación entre escuela-estudiantes que emerge desde los datos cualitativos y se presenta en el abordaje de cada tema. Tanto en la población que asiste a los centros educativos como en la que no asiste de ambos sexos, se presentan distintas dimensiones que afectan la permanencia en la educación media.

En la relación escuela-alumnado se muestran patrones que pueden ser identificados en forma transversal en todo el estudio y que se convierten en factores internos de expulsión de población femenina y masculina de los centros educativos. Estos patrones surgen del análisis cualitativo de los datos que emergen en grupos focales y entrevistas realizadas en el trabajo de campo para esta monografía. Estos patrones se muestran en el siguiente diagrama, para su análisis subsiguiente.



1. Debilidades en las metodologías y la calidad de la educación en el aula generan desmotivación y desinterés afectando la permanencia en el centro educativo

Estudiantes de ambos sexos muestran desinterés y desmotivación en la permanencia en el aula, provocado por el uso de metodologías repetitivas y pasivas, que mantienen al alumnado en un rol pasivo con una gran barrera en la interacción con procesos de aprendizaje, desde una perspectiva activa, crítica y de construcción de conocimientos.

“Nunca aprendí a leer en la escuela de aquí, me mandaron a los 13 años a Baní, a una sala de tarea a Baní y allí fue que aprendí a leer y escribir”.

“Perdí el interés por estudiar”.

Junto a las metodologías repetitivas, el estudiantado destaca la ausencia de procesos explicativos motivadores a la racionalización y operaciones mentales que favorezcan el aprendizaje.

“No entendía las materias, los números, eso de multiplicación y divisiones que no entendía. La mayoría de las veces el profesor no respondía, así de rápido, que no le entendía lo que él decía. De día no me aceptan porque yo tengo demasiada edad, tenía que regresar al Sexto y al Séptimo porque no los pasé”.

“En el Liceo los profesores casi ni hablan, solo respetábamos al de matemática”.

2. Barreras para la inscripción en los casos de sobreedad y repitencia

El tema de la sobre-edad que se arrastraba desde la Educación Básica, y que no logra superarse en el bachillerato y que se agudiza hasta llegar al abandono, es un fenómeno que tiene muchas aristas negativas para el niño/niña, y para los jóvenes, provoca en ellos: autoestima baja, predisposición a la violencia, discriminación, análisis estereotipados de los docentes y familia, rechazo de su grupo y de sí mismo.

“No me pude inscribir de nuevo en el Liceo porque tenía 19 años para cursar el 4to de bachillerato y había repetido el año anterior; me dijeron que tenía que inscribirme en la tanda nocturna”.

“Si se repite por más de dos años no te dejan inscribir, te botan”.

“Yo me quedé una vez en segundo de media por asistencia, por una operación que me hicieron y en el liceo no me la tomaron en cuenta. No fue porque quise fue porque no pude ir a la escuela”.

“Me gustaba que llegaran los viernes para ir al liceo, los profesores dan muchas clases pero sin coordinar lo que dan y ponen a uno a repetir cosas”.

“Los profesores de este plantel no son conscientes de su papel, ellos piensan que uno es vago y no tiene nada que hacer. Los profesores conscientes están en sociales y naturales piensan en los alumnos y tienen consideración”.

“El profesor de Matemáticas en cada clase tiene algo diferente, da una cosa y examina otra”.

“En la escuela le daban golpes a uno, le ponían baja nota para que pasara vergüenza, yo pensaba que nunca iba a pasar las pruebas nacionales”.

“Cuando estábamos en la escuela Mamá Tingó los profesores nos dejaban todo el recreo ahí y entraban a la dirección y nos matábamos en el patio”.

“En el liceo hoy la subdirectora no le hace caso a los alumnos cuando tienen algo”.

3. Prácticas discriminatorias y bullying por parte del personal directivo, docente y orientador hacia estudiantes de ambos sexos y sus realidades

En las entrevistas a directores y directoras de centros educativos se muestra una propensión a discriminar a la población de madres adolescentes y a los estudiantes de sexo masculino que tienen patrones de conductas distintas a la esperada por ellos en el aula.

a) Discriminación y bullying hacia población femenina casada/unida

En los grupos focales las adolescentes que están casadas-unidas señalan distintas expresiones que se plasman en uno de los capítulos anteriores. Las expresiones discriminatorias fueron observadas en algunos centros por directores/as y orientadores/as.

“Imagínate, ellas no se aguantan, se van con el novio, se casan y después quieren que uno las acepte aquí”.

“Si ellas son bastante tigueras para casarse, lo son para estudiar”.

“Tu las ves que una cree que son unas niñas y son mujeres, están casadas”.

Esta expresión demuestra cómo en el personal directivo, docente y orientador se maneja la ambivalencia en el concepto de niñez, adolescencia establecido por el código del menor y el que existe en la cultura popular. Tienen un apego a la visión popular de que la niña que se casa, deja de ser niña.

b) Prácticas discriminatorias hacia la población adolescente embarazada y/o madre adolescente

La discriminación hacia las adolescentes madres o embarazadas se muestra en diálogos informales con directores/as de centros y docentes, así como en las entrevistas.

“A las muchachas que salen embarazadas aquí las ponemos frente a las otras para que se den cuenta de que eso es malo y que aprendan a no quedar embarazada”.

“Aquí te dicen mira esa, tan chiquita y con esa barriga”.

“Desde que uno sale con barriga, los profesores te dicen que tú no vas a pasar de curso, y te dicen que para qué te embarazaste, y te maltratan”.

En los pasillos de los centros educativos se muestra esta discriminación que identifican las estudiantes.

“Mira esa, una niña con una barriga, se ve que tú eres bien calientica que ya saliste con barriga”.

c) Manejo de estereotipos y prejuicios hacia la población masculina según su forma de vestir y sus estilos culturales

La represión existente en los centros educativos estudiados hacia la población masculina con relación a su forma de vestir, peinados, uso de aretes, tatuajes y estilos culturales se pudo observar en los centros educativos además de las referencias que hace la población entrevistada que se plasma en capítulos anteriores.

En los pasillos se observó a directores/as y orientadores/as utilizar expresiones verbales violentas hacia jóvenes que tenían gorras, no tenían correas o tenían un corte considerado como “no adecuado”.

“Quítate esa gorra, pareces un tiguere”.

“Aquí no se puede venir sin correas”.

“Mañana tú vienes con ese pelo recortado y sin dibujos en la cabeza”.

“Aquí lo que hay es muchos muchachos que son unos tiguere que dejan la escuela porque no quieren estar aquí”.

“Los estudiantes dejan la escuela porque son de hogares que no están bien orientados”.

4. Ejercicio de violencia de docentes hacia estudiantes en centros de educación media

En las entrevistas y grupos focales con adolescentes que asisten y que no asisten emerge la violencia de docentes hacia estudiantes como una de las causas de repitencia y deserción.

“Repetí porque la profesora me majaba a golpes y me fui de la escuela, dure un año sin asistir y cuando volví me pusieron a repetir el curso”.

“Hay una profesora que porque tú tienes los cuadernos en la mesa los tira al zafacón, y si uno tiene sus teléfonos se lo quita mientras ella chatea con su esposo en el aula”.

“A diario algunos profesores nos dicen que no vamos a pasar de curso y que uno es una mierda, una basura”.

En conversaciones informales en algunas comunidades se hace referencia a docentes y directores/as de los centros estudiados como símbolos de “miedo” y “terror” en la comunidad.

“Esa mujer es insoportable, nadie la quiere, ella le habla malísimo a los estudiantes y no lo piensa mucho para tirarte un borrador en la cabeza”.

Estudios realizados en Educación Básica (PLAN-Vargas 2011) se visibiliza la violencia presente en centros educativos de distintas provincias del personal directivo, docente, conserjes, y policías escolares hacia estudiantes y de estudiantes-estudiantes. La violencia escolar se muestra como un fenómeno sustentado en la visión de que la violencia es más efectiva para la corrección de conductas.

Este estilo de relación vertical y violenta entre docentes y estudiantes pareciera que se extiende más allá de la educación básica hacia la educación media. Situación que debe ser analizada e investigada a profundidad por el sistema educativo en estudios etnográficos y cualitativos.

5. Deficiencias en el conocimiento de la realidad de la población estudiantil y en el registro de sus datos

En los centros educativos estudiados se presentan deficiencias en el registro de información sobre la población estudiantil en general y específicamente la que deserta.

Los registros que revisamos del estudiantado que deja de asistir a los centros eran muy deficientes. Las informaciones sobre los/as estudiantes están incompletas o simplemente no están. En algunos casos no había información de dirección, teléfono, nombre de padres y madres, mucho menos información sobre su situación académica al momento de la deserción.

Entrevistamos a estudiantes que aparecen calificados como que han “abandonado” los estudios y sin embargo, estos/as habían continuado sus estudios en otro centro educativo.

Estas deficiencias en los registros están acompañadas de escasa información sobre la realidad del estudiantado.

El personal docente y orientadores/as entrevistados/as desconocían la existencia de padres adolescentes en las aulas así como de población femenina y masculina casada.

Esta ausencia de información y registros en los centros estudiados sobre la población estudiantil es probable que tenga un impacto en la generación de subregistros y de indicadores subestimados en las estadísticas que se manejen en los distritos, regionales y la sede.

6. Ausencia de seguimiento y de estrategias de reinserción hacia la población estudiantil que deserta

En las entrevistas a directivos de centros y orientadores/as, se muestra que no existe un seguimiento, acompañamiento al estudiantado que deja de asistir a los centros educativos.

Directores/as de centros entrevistados/as no tenían conocimiento de la cantidad de estudiantes que han desertado del centro ni de las causas de su deserción.

“No sabemos cuántos se han ido, ni donde viven. Pensamos que puede ser que se haya trasladado”.

El desconocimiento de la cantidad de estudiantes que desertan y/o abandonan en los centros estudiados nos plantea la cuestionante sobre los datos que tiene el sistema sobre deserción y abandono.

¿Si en algunos centros educativos no hay registros precisos sobre la cantidad de estudiantes que desertan y/o abandonan, de dónde se obtiene la información para construir tasas de deserción y abandono?. Estas situaciones muestran la posibilidad de que los registros estén subestimados.

No se conocen las causas de su posible deserción o abandono y no se desarrolla ningún tipo de estrategia de reinserción de esta población.

7. Dificultades de acceso al centro educativo-transporte

El acceso a los centros educativos es un factor influyente en la permanencia, elemento que se presenta en los grupos focales y entrevistas y en otros estudios como lo plantea Lozano (2012:18) “los estudiantes con mayor acceso a medios de transporte tendrán menores probabilidades de desertar en comparación con aquellos que tienen que trasladarse a pie a su centro de estudio”.

Las dificultades de acceso se reafirman como un factor de incidencia en la deserción escolar con el hecho de que en las zonas rurales existe mayor probabilidad de deserción escolar en el nivel medio (Lozano 2012) (Guzmán y Cruz 2009) por la escasez de centros de educación media y sus efectos en los gastos de transporte en que incurren las familias para que sus hijos e hijas continúen estudiando.

8. Problemas de documentación en población dominicana de ascendencia haitiana

En varias entrevistas y grupos focales se presentan casos de jóvenes de ambos sexos que mantienen cierta irregularidad en la asistencia a centros educativos por problemas de documentación.

“Yo estuve en la escuela hasta los 11 años. Dejé la escuela porque todavía no tengo cédula. He hecho todos los trámites pero no la he conseguido. Mi madre murió, ella era haitiana, y mi padre no lo conozco”.

La situación de indocumentación y despojo de documentos en adolescentes y jóvenes afecta su permanencia en el sistema educativo como se señala en distintos estudios cualitativos y cuantitativos (Vargas-Plan 2010), (Guzmán y Cruz 2009).

En conclusión

La relación entre el centro educativo y el estudiantado en el nivel medio está mediada por la verticalidad, discriminación, desconocimiento, conflictividad y deficiencias en metodologías educativas al interior de los centros educativos.

La presencia de prácticas discriminatorias y bullying, incluyendo violencia física hacia la población adolescente femenina y masculina que se casa-une, se embaraza y tiene estilos culturales diversos, demuestra que la escuela y el aula son espacios represivos ausentes de democracia y valoración del sujeto protagónico, el estudiantado.

Estas condiciones y situaciones se muestran en el estudio como factores internos expulsores y excluyentes en el sistema educativo.

El análisis de la deserción escolar desde una relación alumnado-escuela, muestra que la deserción más que abandono debe ser vista como “exclusión”. El sistema educativo desde el nivel medio presenta muchas barreras y deficiencias en la calidad, las condiciones, la cultura escolar, las relaciones docentes-estudiantes que afectan la permanencia de adolescentes de ambos sexos en las aulas.

El personal docente y directivo de los centros educativos entrevistados tiende a desconocer la realidad de la población adolescente y las situaciones que afectan su permanencia. De ahí que en los discursos se muestran estereotipos y prejuicios que tienden a aumentar la brecha y dificultan intervenciones directas en la disminución de la deserción.

Los centros educativos del nivel medio no cuentan con información suficiente y de calidad sobre el estudiantado que deserta. Esta desinformación va acompañada de la falta de estrategias de rearticulación de esta población al centro así como de retención en el mismo.

No existe un interés ni una estrategia de reinserción de la población que deserta o que presenta situaciones de vulnerabilidad. Este desinterés genera la ausencia de registros de esta población así como de posibles procesos de seguimiento y acompañamiento.

Causas de deserción escolar diferenciada entre la población femenina y masculina en el nivel medio

El concepto de deserción y abandono escolar se utiliza en forma diferenciada por el Ministerio de Educación (MINERD 2012-2013). Para el Ministerio, la deserción es una salida temporal del sistema educativo porque el estudiante regresa al año siguiente, mientras que el abandono supone que no regresa y queda fuera del sistema educativo.

El análisis de deserción escolar que hacemos en el capítulo III de esta monografía parte de los datos censales (ONE 2010) sobre población que no asiste o que asistió.

En este capítulo analizamos las causas de la deserción escolar en forma diferenciada entre población femenina y masculina, partiendo de los datos cualitativos ofrecidos por la población entrevistada en el trabajo de campo para esta monografía.

La deserción escolar tiene diferencias importantes entre la población femenina y masculina como se puede analizar en los capítulos anteriores. La población masculina tiene una mayor disposición a desertar o “abandonar” la escuela, lo que no se presenta en la población femenina.

V.1. Causas de deserción escolar en población masculina desde un análisis cualitativo

La población masculina entrevistada que se encontraba fuera del sistema educativo en las distintas provincias con edades entre 14 y 19 años responde a perfiles distintos con respecto a las causas de deserción así como a su mirada al futuro, como ya se identifica en capítulos anteriores.

La población masculina entrevistada que está fuera del sistema educativo está realizando distintos tipos de oficios para generar ingresos, muchos de ellos dentro del sector informal. Así encontramos a adolescentes que realizan actividades como:

- Barbería
- Mecánica
- Agricultura-echa días
- Vendiendo en colmados
- Limpieza en las calles
- Vendiendo -Atendiendo en un picapollo
- DJ-en discotecas
- Un chimi-vendiendo salchichas
- Empleado privado
- Cocinero

Así como en esta población se presenta una diversidad de actividades económicas, sus estructuras familiares y de relaciones son diversas. En ella encontramos jóvenes casados, separados, con hijos y sin hijos. Algunos viviendo solos en un hogar unipersonal, con familias monoparentales, biparentales y extendidas.

La población masculina entrevistada estaba dedicada a la generación de ingresos pero esta no fue la causa principal de deserción o la única causa. Se combinan factores socioeconómicos como el trabajo con otras causas como las siguientes:

1. Expulsión de la población masculina de los centros por intolerancia a sus expresiones culturales.

“Yo quiero saber porque los profesores se “quillan” con uno porque uno tenga una trenza”.

“A mí me botaron varias veces porque no me dejaban entrar con el pelo largo y yo me cansé de eso”.

“Si llevaba aretes me sacaban, si me ponía una media, me sacaba, un “quille” con los pantalones”.

La población masculina adolescente que utiliza determinados cortes de pelo y uso de accesorios tiende a ser expulsada de los centros educativos, además de aquella que incurre en riñas o el porte de armas blancas al interior del centro.

Los centros educativos tienen dificultades para manejar situaciones vinculadas con la cultura juvenil o a la inserción de jóvenes y adolescentes de sexo masculino en pandillas, la única medida es la expulsión. Estos adolescentes y jóvenes no regresan al centro. En estudios cualitativos realizados con población joven y adolescente vinculada a redes delictivas y pandillas se muestra la expulsión del sistema como un factor de riesgo (Vargas 2008).

2. Ejercicio de violencia entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes con un reforzamiento del círculo de violencia presente en la masculinidad predominante

“No me gustaba de la escuela, la forma de los profesores. Decían cosas que no se pueden decir delante de los muchachos como: “ustedes son hijos de perra, no tienen educación”.

“Yo peleé con otro compañero y vino la profesora y me dio una galleta por eso, y luego me botaron”.

“Un profesor y yo discutimos, y no volví más. No me volví a apuntar. Discutimos por la clase, me tocaba exponer, los compañeros que iban conmigo fueron pero no iban a exponer, él no quiso, y me dijo muchísimas cosas y nos dijimos de todo, yo cogí mi mochila y me fui”.

“Peleé con un muchacho y me tuve que ir, me botaron”.

La presencia de violencia en centros educativos del nivel medio se señala en el capítulo anterior. El uso de manifestaciones de violencia física y verbal por parte de docentes hacia estudiantes y entre estudiantes se convierte en un factor expulsor del sistema educativo para la población masculina.

La existencia de una cultura de la masculinidad sostenida en la agresividad y la violencia afecta notablemente las relaciones entre estudiantes de sexo masculino al interior de los centros educativos y su permanencia en los centros. Las peleas continuas son un factor de expulsión de los centros.

Esta violencia y agresividad masculina no está siendo intervenida desde el sistema educativo, sino que solo se está expulsando a los estudiantes sin desarrollar ninguna estrategia interna de resolución de conflictos en forma pacífica.

3. Inserción laboral con dificultades para mantenerse en el centro educativo

“Cuando cambié de trabajo tuve que dejar el liceo, era de horario corrido, no tenía manera para ir, no me permitían que trabajara y estudiara”.

“Cuando terminé el 8vo curso me fui para la capital a trabajar en un colmado y dejé los estudios. Me fui a la capital porque pagan bien y hay muchas mujeres”.

Al inicio del capítulo, señalamos la diversidad de ocupaciones y actividades en las que está inserta la población masculina. Esta población inicia sus actividades remunerativas desde el trabajo infantil a temprana edad, con una fuerte incidencia del patrón cultural masculino del varón-proveedor. Lo que genera una tensión permanente entre su dedicación a actividades remunerativas externas que demandan muchas horas de trabajo con la continuación de los estudios.

4. Deficiencias en el personal docente en el manejo de las relaciones con estudiantado de sexo masculino en su comportamiento

La población masculina se muestra con más nivel de confrontación en la cotidianidad con el personal docente y directivo de los centros.

En esta población hay disposiciones a pautas de comportamientos en las que se confrontan las relaciones de autoridad y las prácticas de disciplina presentes en los centros educativos.

Esta confrontación de la cultura masculina juvenil se convierte en un factor de exclusión y no recibe una lectura adecuada del personal docente y directivo de los centros, que prefiere un estudiantado más sumiso y pasivo que corresponde a los modelos culturales de la feminidad.

La población masculina es la que recibe con mayor frecuencia las suspensiones temporales por periodos cortos, largos y definitivos.

Estas suspensiones son las estrategias de resolución de conflictos con la población masculina adolescente convirtiéndose en estrategias que distan mucho del diálogo y la negociación.

“A los que se portaban mal nos suspendían por semanas”.

“A los más indisciplinados nos ponían al sol, nos encerraban donde la orientadora”.

“La directora nos decía que no soporta los varones porque no saben comportarse, peleábamos y nos expulsaban continuamente, hasta que uno deja la escuela”.

Igualmente, estas deficiencias en el manejo de la población masculina en la disciplina al interior de las aulas afectan el rendimiento académico de los adolescentes que se introducen en un círculo de repitencia y sobreedad que afecta también su permanencia en el nivel medio.

5. Baja calidad de la educación en tandas nocturnas y condiciones físicas precarias

Las tandas nocturnas se convierten en un factor expulsor de la población estudiantil del nivel medio. Las condiciones de un horario más restringido, inseguridad, apagones y el uso de metodologías poco atractivas y de manejo de grupo en el aula afecta la permanencia en la tanda nocturna.

“Yo estaba de noche, ahí no se daba clases. Los profesores se la pasaban escribiendo y todo el mundo hacia lo que le daba la gana. Una charcha total”.

“Tenía clases de noche pero casi no cogíamos clases porque siempre habían apagones”.

“De noche, no es lo mismo que de día, las clases le ponen más atención los profesores y los muchachos”.

V. 2. Causas de deserción en población femenina desde análisis cualitativo

La población femenina adolescente entrevistada que se encontraba fuera de los centros educativos no puede catalogarse como una población que abandonó la escuela. Sino que tiene planes de retorno y en algunos casos estaban en proceso de gestión del retorno.

La población femenina presenta al igual que en la masculina casos con hijos, sin hijos, casada y soltera. Las madres adolescentes se presentan en algunos casos pero su maternidad no es la causante de su salida de los centros educativos, sino otros factores que se combinan con la maternidad o no. En los capítulos anteriores se muestra una población de madres adolescentes y adolescentes casadas que están insertas en el sistema educativo y en algunos casos con buen rendimiento académico.

Igualmente, en las estadísticas se presenta un porcentaje mayor de población femenina que no es madre (60%) que no asiste a la educación media frente al porcentaje que es madre (40%).

En los centros educativos estudiados entrevistamos a adolescentes embarazadas y a grupos de adolescentes casadas (no madres) que están estudiando. En estos grupos se destaca una propensión a priorizar la educación con expresiones como las siguientes:

“Yo lo dejo a él, si él no quiere que yo estudie es que no me quiere, que sea una bruta, que este lavándole, planchando”.

“La mujer no se hizo solo para estar dentro de la casa”.

“Yo no quiero que él relaje con la escuela”.

“Él me motiva para seguir en la escuela, él busca todo lo que yo necesito para la escuela”.

Las que han dejado la escuela tienden a tener otras causas combinadas con la maternidad, embarazo o casarse. Las causas señaladas fueron las siguientes:

1. Problemas en la calidad de la educación en la tanda nocturna.

“Yo estuve estudiando en la tanda nocturna y lo dejé. No es lo mismo estudiar de noche que de día, las clases le ponen más atención los profesores y los muchachos. Yo no pude seguir, no aguantaba estas clases de noche y con los apagones se me hacía más difícil”.

2. Deficiencias metodológicas en la docencia que generaron brechas entre el personal docente y el estudiantado

“Yo no entendía las materias, los números, eso de multiplicación y divisiones que no entendía. La mayoría de las veces que le pedí al profesor que me explicara el él no me respondía, y yo no entendía lo que él decía. Por eso me quemé, y después que me quemé volvi y me quemé, hasta que lo dejé”.

3. Barreras en los centros educativos para casos de sobreedad

“Yo no he podido inscribirme de día porque no me aceptan, tengo una edad mayor para el curso y me dijeron que tengo que ponerme de noche. Yo no quiero ponerme de noche, así que quiero averiguar en Prepara a ver si puedo”.

“Yo estaba en Acelerado, haciendo dos cursos en un año. Luego lo pusieron de noche, y yo lo dejé. No me gustaba ir a la escuela de noche y no me dejaron inscribiré de tarde por la edad”:

En los casos que se muestran aquí, la población femenina ha sido excluida de los centros educativos por los parámetros rígidos que tiene el sistema con relación a la edad, en la que la población estudiantil que sobrepasa los modelos de sobreedad establecidos se les niega su derecho a educación y no se le permite inscribirse en horarios matutinos y vespertinos.

La población femenina tiene más resistencia a la tanda nocturna por los problemas de inseguridad y por los roles tradicionales de género. Es así como esta población, que en algunos casos son madres adolescentes, no han dejado de estudiar por su maternidad sino por factores internos de expulsión que tiene el sistema educativo hacia una población en sobreedad y unas metodologías educativas con deficiencias para manejar diferencias en el aprendizaje.

Hay que destacar que la sobreedad se convierte en un factor de expulsión sobre todo para la población que emigra de la zona rural a la urbana. En la zona rural se inscriben más tarde y cuando se trasladan a la zona urbana para continuar sus estudios en el nivel medio no son aceptados por sobreedad.

La presencia de población femenina en la educación media supera el porcentaje de masculina (55 % femenino frente a un 45% masculino) por lo que en las entrevistas se manifestó el deseo de poder volver a los estudios, la importancia de estudiar para las mujeres, de la posibilidad que da tener un nivel educacional alto para promoverse socialmente ellas y su familia.

Sus proyecciones a futuro eran terminar sus estudios para poder trabajar, que sus hijos/as estudiaran, y que los hombres no las vieran solo como amas de casas, sino como mujeres que podían trabajar y obtener ingresos. Las intervenciones de las mujeres jóvenes que abandonaron los estudios eran mucho más avanzadas en su proyección del futuro que la de los varones jóvenes, en relación a formación educacional y a lo que aspiraban como familia.

En conclusión

La deserción escolar se presenta en la mirada cualitativa como un fenómeno de exclusión, no como una acción individual.

En el actual sistema educativo no se promueven relaciones internas saludables que favorezcan a la dinámica entre docente-estudiante y a la integración de formas de resolución de conflictos. Una enseñanza en cultura de paz también contribuiría a transformar las lógicas masculinas violentas, las cuales se reproducen en el centro educativo en las relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Si bien es cierto que la población masculina muestra una inserción laboral con trabajo infantil desde temprana edad y con fuertes demandas desde la cultura patriarcal de asumir el rol de varón-proveedor, su presencia fuera del sistema no es únicamente un factor socioeconómico.

Son múltiples factores en donde la calidad de la educación, las metodologías de enseñanza, las dificultades de la tanda nocturna, el manejo de situaciones de violencia, tienen un peso significativo.

El hecho de que la población masculina esté cada vez más fuera del sistema educativo es altamente preocupante. Es una población que se mantiene desprotegida y sus condiciones de riesgo aumentan en la medida en que se la expulsa de los espacios institucionales y educativos.

La masculinidad en nuestra sociedad crece y se expande desde lógicas que se resisten a procesos sistemáticos y organizados que puede ofrecer el sistema educativo o de posible cambio en una perspectiva de equidad de género.

Otro elemento a tomar en cuenta es que posiblemente el sistema educativo mantiene una fuerte rigidez que se resiste a los posibles cambios que implican la integración de la población masculina desde sus necesidades, sus problemáticas y sus pautas culturales, así como a toda la población adolescente y joven de ambos sexos.

En el caso de la población femenina adolescente, el estudio de las causas de deserción en esta población muestra que no se puede seguir manejando el embarazo, maternidad adolescente y la situación conyugal como la causa de deserción principal de la población femenina porque es una afirmación sesgada.

Las estadísticas del censo (ONE 2010) muestran que es mayor la población que no es madre que está fuera del sistema que la que es madre. Tanto la población que es madre como la que no es madre está fuera de la educación media por factores internos al igual que la población masculina.

En estos factores internos se presentan las restricciones que tiene el sistema hacia la población en sobreedad. Estas restricciones que son excluyentes y que expulsan a la población que sobrepasa el modelo de edad a la tanda nocturna, provoca la deserción. A ello hay que agregar que es una exclusión no solo hacia la población en sobreedad femenina y masculina sino también territorial, a la población que proviene de la zona rural.

Otros factores internos son los mencionados con relación a las metodologías de aprendizaje reducidas a patrones que se resisten a cambios y adaptaciones a diferentes tipos y ritmos de aprendizaje.

La población femenina muestra desde las dimensiones cualitativas una disposición total a la reinserción en el sistema, aun en los casos en que son madres adolescentes. Esta disposición va acompañada de la red femenina de cuidado en las comunidades sustentadas en familiares y vecinas. Igualmente esta reinserción tiene como condicionante las ofertas educativas para una población con características distintas a la que acude regularmente a las aulas en las tandas matutinas y vespertinas.

Diferencias territoriales del comportamiento del estudiantado en la educación media

La predisposición durante el período 2006-2014 es a la disminución de la tasa de deserción en educación media en los últimos tres períodos registrados, con un 7.4% en 2006/2007 a un 4.6% en 2009/10, y seguidamente a un 2.2 % según los datos del Anuario de Indicadores Educativos del Ministerio de Educación, años lectivos 2012-2013.

El Anuario de Indicadores Educativos, años lectivos 2012-2013, ofrece datos sobre los porcentajes femeninos y masculinos en la deserción escolar. El porcentaje en los hombres es de un 4.7 % mientras que en las mujeres es de un 3,6 %, de igual manera se manifiesta una ventaja hacia las mujeres en los porcentajes de reprobación (11 % los hombres, 6 % las mujeres).

La presencia de la deserción escolar identificada como abandono es mayor en las zonas urbanas que en las rurales, aunque las diferencias porcentuales son del 0.3 % (rural-3.9 %, urbana-4.2%), y en el sector público se encuentran los porcentajes más altos en relación con el sector privado y el semi-oficial en ambas zonas.

El Anuario recoge datos porcentuales sobre las variables: sector (privado, público, semi-oficial) y sexo de los jóvenes que abandonan los estudios. Hay un mayor porcentaje de abandono en el sector público con una presencia de hombres mayor que de mujeres (5.5 % hombres, 4.2% mujeres). Igual patrón se repite en el sector privado donde la diferencia entre ambos sexos no es significativa, el 0.5 % (2.4 hombres, 1.9 mujeres), y con igual propensión se presenta en el sector semi-oficial.

Es de destacar que, según datos del Anuario de Indicadores Educativos, años lectivos 2012-2013, los mayores porcentajes de abandono se producen en el primero y segundo curso de la educación media.

Un análisis de los datos contenidos en el Anuario desde las variables territoriales (provincias) nos permite realizar la siguiente secuencia en los mayores porcentajes de deserción escolar del nivel medio en el país. Inicia la provincia de Barahona (8.4%), continúa la provincia de Montecristi (7,9%), seguida de La Vega (7.4%) y Samaná (6,8%). El valor más bajo de deserción escolar lo tiene la provincia de San José de Ocoa con un 2.6 % de deserción.

Con respecto a la relación entre deserción y oferta educativa, existen vínculos directos que se pueden identificar en la Tabla 4 y que presenta la cantidad de centros educativos por provincia.

En la Tabla 4 de Anexos se puede observar una mayor concentración de centros de educación media en las provincias con los principales centros urbanos como son: Santo Domingo (559), Distrito Nacional (268), Santiago (224) y San Cristóbal (107).

En sentido inverso, las provincias con menor cantidad de centros son: Pedernales (4), Independencia (12), El Seibo (14), Elías Piña (16), Baoruco (16), San José de Ocoa (16) , Santiago Rodríguez (16) y Dajabón (17). Estas son provincias en su mayoría ubicadas en la frontera con Haití y/o con una fuerte concentración de población en comunidades rurales. Entre ellas se encuentran precisamente las provincias con alto porcentaje de deserción.

La ausencia de liceos nocturnos en comunidades rurales y semi-urbanas es un factor relevante de exclusión del sistema educativo. En las dimensiones cualitativas y otros estudios cualitativos inéditos se reflejan las quejas de muchos adolescentes y jóvenes que no pueden concluir sus estudios secundarios porque no cuentan con un centro de educación media cerca y que tienen que trasladarse a centros urbanos con un costo de transporte que no pueden solventar.

En el estudio no se pudo realizar un análisis diferenciado entre centros por zona de residencia porque el Ministerio de Educación no tiene los centros clasificados según este criterio.





Limitaciones encontradas en el proceso de búsqueda de datos específicos sobre el tema de estudio que pudieran obstaculizar su realización.

En el proceso del estudio encontramos varias limitaciones en los datos sobre el tema en las que se incluye la forma de capturar los datos, la ausencia de datos específicos desde el enfoque de género y territorial que obstaculizaron la posibilidad de realizar análisis comparado y diferenciado. Algunas de estas limitaciones fueron las siguientes:

1. Diferencias en el manejo de la categoría de deserción-abandono escolar entre la Oficina Nacional de Estadísticas y el Ministerio de Educación, MINERD.

En los registros del Censo no se encuentran datos sobre el abandono o deserción escolar, se tomaron a partir del Anuario de indicadores 2012-2013 del Ministerio de Educación, en el cual se explican los términos abandono y deserción, pero de modo ambiguo, no quedando claro la definición de ambos conceptos, por lo cual no sabemos si el dato de abandono coincide con el de deserción.

2. Ausencia de captación de información en el Censo de la ONE de la población masculina que tiene hijos, el número de hijos y estado conyugal. Así como su asistencia o no a la escuela, nivel educativo, condiciones socio-económicas y tipo de hogar.
3. La categoría de tipo de hogar que se utiliza en el Censo no permite un análisis de estructura familiar ni de relaciones de parentesco. Los tipos de hogares mezclan en su interior familias diferentes como es el caso del hogar nuclear que abarca a las familias monoparentales y biparentales.
4. Las diferencias rural-urbanas presentan vacíos de información, lo que dificulta las comparaciones en las distintas variables del tema de estudio. La zona rural carece de información estadística específica en todas las variables demográficas y socio-económicas referidas a la población de 14-19 años que estudia y no estudia en el Censo (ONE, 2010).

Ausencia de captación de información sobre la población que no estudia en su nivel de permanencia o no en la escuela. En los centros educativos los registros de los estudiantes muestran deficiencias en la ubicación de la población que no está asistiendo, desertó o abandonó. En varias de las fichas de registros solo aparece el nombre del o la estudiante sin datos de ubicación ni contactos de sus familiares. En muchos casos, no aparecen informaciones sobre su rendimiento académico en términos de promoción, repitencia o calificaciones.

Los datos revisados de los registros estaban incompletos en lo que se refiere a:

- Dirección y ubicación territorial del estudiante
- Teléfonos del estudiantado y la familia
- Datos de sus padres, madres y/o tutores. Ocupación, dirección, teléfonos
- Datos del rendimiento académico: promoción, repitencia, calificaciones
- Observaciones e informaciones sobre causas de inasistencia, abandono y/o deserción

Directores y directoras de centros nos informaron que no tienen información precisa sobre la cantidad de estudiantes que dejan de asistir por año, si desertaron o abandonaron, y sus razones.

5. Falta información estadística que permita el análisis de las diferencias en oportunidades educativas en el nivel medio por provincia. Este debe incluir una relación entre acceso-cobertura y matriculación.

Las informaciones con que se cuenta para este análisis no son suficientes. Los datos estadísticos existentes están referidos al porcentaje de población entre 14-19 años de edad que asiste en el nivel medio, que ofrece el Censo (ONE 2010) y los datos de matriculación que ofrece el Ministerio de Educación.

6. El registro de centros educativos por provincias en el Ministerio de Educación se ofrece por sector pero no para todos los niveles. No se puede establecer diferencias en las ofertas educativas, cobertura y acceso del nivel medio por provincia y por zona.

7. Ausencia de datos del perfil del estudiantado masculino y femenino en el nivel medio como son:

- Estado conyugal
- Número de hijos e hijas
- Numero de relaciones-matrimonios

Los centros educativos y las estadísticas educativas no revelan datos que permitan calcular la proporción de madres y padres adolescentes que tiene el sistema por nivel, ni tampoco del estado conyugal de esta población.

El conocimiento de la diversidad de perfiles estudiantiles al interior del sistema debe ser una prioridad para el desarrollo de programas de educación sexual, prevención de riesgos, intervención socio-familiar.

El sistema educativo no puede pensar en un modelo de familia única para el estudiantado, desconociendo la proporción de estudiantes que son jefes y jefas de familia, y que provienen de familias con estructuras diversas.

8. En los centros educativos visitados pudimos detectar que no se cuenta con expedientes completos de la población estudiantil que ha desertado, sino que por el contrario los expedientes son incompletos y a veces totalmente vacíos de información de los estudiantes que abandonaron la escuela. Esto hace muy difícil conocer hasta qué año estuvieron asistiendo a clases, qué grados repitieron, cuáles fueron sus calificaciones, un resumen del historial académico del estudiante para hacer una valoración de las causas del abandono.

9. La escuela se desvincula totalmente del estudiante que abandona los estudios, por lo que fue muy difícil poder localizar a los jóvenes para realizar entrevistas y grupos focales. En todos los casos, las escuelas que visitamos para realizar el estudio cualitativo no favorecieron que las consultoras pudieran acceder con más facilidad a los jóvenes que habían abandonado, lo cual dificultó el trabajo de las entrevistas y la necesidad de buscar alternativas propias para lograr realizar las mismas.

Todas estas limitaciones pueden representar barreras para un análisis de la educación media que pueda explicar sus grandes nudos y la manera en que esos nudos se muestran desde diferencias de género y territoriales.

Conclusiones generales

La educación media tiene un perfil matizado por la feminización y urbanización. La feminización de la educación media puede ser interpretada desde distintas posibles hipótesis donde se mezclan patrones culturales, condiciones socioeconómicas y la calidad de la educación.

Las hipótesis toman como punto de partida estudios antropológicos realizados con población adolescente donde se muestran aspiraciones y una visión de futuro en la educación técnica superior como el medio para el ascenso social (Vargas 2013). Este patrón convive con otros patrones culturales asociados a la feminidad en nuestra sociedad, con mayor fuerza en los estratos pobres en los que la maternidad y la feminidad están estrechamente vinculadas y no compiten con el desarrollo educativo pudiendo combinarse con estudios secundarios y universitarios.

La población masculina se ve así en un proceso de desarraigo del sistema educativo convirtiéndose en una población desprotegida ante situaciones de riesgo y vulnerabilidad, y afianzada en patrones culturales patriarcales.

Los adolescentes sufren múltiples formas de expulsión del sistema educativo en el que la masculinidad no tiene espacio porque el sistema educativo no cuenta con herramientas para manejar los conflictos que genera una masculinidad violenta. A esta situación se agregan las deficiencias que tiene el sistema en sus metodologías de aprendizaje y la verticalidad en su relación con la población adolescente en general.

La diversidad de perfiles que tiene la población adolescente femenina y masculina con presencia de población casada/unida, con hijos e hijas, y con estructuras familiares diversas genera tensión interna en el sistema educativo. Los programas y planes no toman en cuenta esta diversidad y han generado una escisión artificial entre la población femenina adolescente casada y madre y la que no lo es.

La permanencia en el sistema está generada por una complejidad de elementos que se entremezclan, en los que se encuentran factores internos del sistema, factores de contexto socio-económico, elementos territoriales en los que influyen las oportunidades, la migración-emigración y los patrones socio-culturales de masculinidad-feminidad sostenidos en el patriarcado.

Los factores internos del sistema educativo están mediados por los círculos de sobreedad y repitencia que a su vez se convierten en factores de expulsión. Estos círculos de sobreedad y repitencia se generan con la combinación de: vacíos en la calidad de la educación que se expresa en deficiencias en las metodologías utilizadas por el personal docente en el aula, barreras para la población que no presenta documentos, discriminación y bullying hacia las adolescentes embarazadas y casadas, discriminación hacia la población masculina y sus estilos culturales, intolerancia hacia la cultura juvenil y uso de la violencia en las relaciones docentes-estudiantes y en la resolución de conflictos.

Factores externos, del contexto socio-económico están vinculados a las condiciones de vulnerabilidad y falta de oportunidades que tienen más impacto en las zonas rurales y en la población masculina como son: la búsqueda de fuentes de ingresos, los costos de transporte y movilidad hacia los centros educativos que se encuentran en comunidades rurales lejanas y montañosas.

La urbanización de la educación media probablemente esté vinculada a un desarrollo desigual concentrado en las zonas urbanas con pocas oportunidades para la zona rural que ha marcado la República Dominicana en los últimos años (Oficina de Desarrollo Humano/PNUD 2008).

La ausencia de la educación media en las zonas rurales está acompañada de la escasez de datos segregados por zonas: rurales y urbanas para todos los indicadores y variables educativas. La ruralidad se encuentra invisible en el sistema educativo desde el nivel medio y esa invisibilidad está probablemente acompañada de exclusión. Esto a la vez, es reflejo del tipo de priorización que muestra el Estado.

La otra dimensión de la exclusión en la educación media se puede analizar en el territorio. Las provincias más lejanas del Distrito Nacional y la provincia Santo Domingo son las que tienen más altos porcentajes de población que no asiste a la educación media como Pedernales, Montecristi, la Altagracia, Independencia, El Seibo y Elías Piña.

Estas a su vez, son también las provincias con mayor porcentaje de población masculina que no asiste a la educación media y con población femenina adolescente que no asiste.

La estructura de hogar y familia no es un factor causal, es descriptivo. Esta precisión surge del análisis cualitativo y cuantitativo. Al igual que ocurre con la maternidad y el estado conyugal, el hogar y la familia no necesariamente influyen en la permanencia en el sistema educativo. Lo que sí influye es la migración interna y la emigración. Estos elementos afectan la sobreedad y repitencia porque generan inestabilidad y cambios de residencia que muchas veces no se compensan con las posibilidades de inserción en centros educativos.

En el trabajo de campo cualitativo, la presencia de adolescentes de sexo masculino que viven solos, y que habían dejado la escuela, nos ofrece algunas posibles explicaciones al fenómeno. Su presencia en hogares unipersonales tenía que ver con su “independización” del hogar materno en la adolescencia y su inserción laboral temprana. La salida del hogar materno supone la búsqueda de “un cuarto” para vivir en el que se presentaron momentos de “casamiento” y soltería indistintamente.

La población femenina que no asiste, estudiada en la dimensión cualitativa, muestra en su totalidad el retorno como parte de su plan inmediato. Su interés de retorno demuestra que están fuera del sistema por razones que trascienden sus aspiraciones y deseos. El retorno está mediado por las ofertas educativas con que cuentan en su contexto social.

En la población masculina, las aspiraciones futuras tienen perspectivas diversas entre las que se encuentra el retorno, los cursos y oficios técnicos, trabajo-sin retorno y ausencia de planes futuros. En la población masculina se encuentran casos de nexos entre futuro-hoy con énfasis en la inmediatez.

Si bien el retorno está presente en la población adolescente masculina y femenina entrevistada, los centros educativos estudiados no cuentan con estrategias para darle seguimiento a la población que ha desertado y menos aún estrategias de reinserción de la población que no está asistiendo.

El análisis cualitativo de la población que asiste y no asiste nos demuestra que se hace necesaria la revisión del modelo educativo, desde la diversidad de perfiles que presenta la población adolescente entre 14-19 años a quien está dirigido el nivel medio. Igualmente, la revisión del uso de estereotipos y prejuicios con relación a la población femenina casada, embarazada y madre adolescente, que ha sido catalogada como población en riesgo de deserción, lo que no necesariamente puede estar sustentado en la realidad.

La urbanización probablemente esté vinculada a un desarrollo desigual concentrado en las zonas urbanas, con pocas oportunidades para la zona rural, que ha marcado la República Dominicana en los últimos años (Oficina de Desarrollo Humano/PNUD 2008). Junto a este proceso de desarrollo se mezclan patrones culturales patriarcales que perfilan a la población femenina y masculina desde una segregación en aspiraciones, cotidianidad y enculturación.

La población masculina se ve así en un proceso de desarraigo del sistema educativo, convirtiéndose en una población desprotegida ante situaciones de riesgo y vulnerabilidad y afianzada en patrones culturales patriarcales.

El desarraigo de la población masculina del sistema educativo puede tener factores internos del sistema de exclusión, que se podrían analizar desde los patrones de repitencia, sobreedad y deserción (abandono) en el tercer capítulo, con la triangulación de las informaciones cuantitativas que ofrece el sistema educativo y el trabajo de campo cualitativo que se desarrolla en estos momentos.

La ausencia de la educación media en las zonas rurales está acompañada de la inexistencia de datos en el sistema educativo segregados por zonas: rurales y urbanas. No se puede identificar la relación entre oferta educativa, matriculación y asistencia en la educación media porque los datos sobre los centros ubicados por zonas solo existen a nivel general. De ahí que la ruralidad se encuentra invisible en el sistema educativo desde el nivel medio y esa invisibilidad está probablemente acompañada de exclusión.

La otra dimensión de la exclusión en la educación media se puede analizar en el territorio. Las provincias más lejanas del Distrito Nacional y la provincia Santo Domingo son las que tienen más altos porcentajes de población que no asiste a la educación media como Pedernales, Montecristi, la Altagracia, Independencia, El Seibo y Elías Piña.

Estas a su vez son también las provincias con mayor porcentaje de población masculina que no asiste a la educación media y con población femenina adolescente que no asiste.

La existencia de madres adolescentes que asisten y no asisten a la educación media ofrece una perspectiva de análisis complejo de la educación media. Los porcentajes de población de madres adolescentes dentro de la población femenina, son los mismos que los porcentajes de la población nacional (entre 20-25%), lo que nos demuestra que la mirada a la población femenina debe estar abierta a una mirada de población que posiblemente se agrupa entre adolescentes que son madres y las que no son madres.

En la población que no asiste a la educación media hay un mayor porcentaje de madres adolescentes, (40%). Estas están ubicadas en su mayoría en los grupos socio-económicos más pobres, (bajos y muy bajos) lo que indica que su exclusión del sistema educativo probablemente esté vinculada a factores socioeconómicos y socio-culturales entre los que se encuentra las redes femeninas de cuidado que favorecen la permanencia de la madre adolescente en el sistema educativo. Lo que se refuerza con el hecho de que las madres adolescentes que asisten pertenecen a distintos estratos sociales incluyendo los grupos socio-económicos medios y altos, sin grandes diferencias porcentuales entre unos y otros. Sin embargo, no ocurre así con las madres adolescentes que no asisten a la educación media.

El análisis de la deserción escolar desde una relación alumnado-escuela muestra que la deserción más que abandono debe ser vista como “exclusión”. El sistema educativo desde el nivel medio presenta muchas barreras y deficiencias en la calidad, las condiciones, la cultura escolar, las relaciones docentes-estudiantes, que afectan la permanencia de adolescentes de ambos sexos en las aulas.

El personal docente y directivo de los centros educativos entrevistados tiende a desconocer la realidad de la población adolescente y las situaciones que afectan su permanencia. De ahí que en los discursos se muestran estereotipos y prejuicios que tienden a aumentar la brecha y dificultan intervenciones directas en la disminución de la deserción.

Los centros educativos del nivel medio no cuentan con información suficiente y de calidad sobre el estudiantado que deserta. Esta desinformación va acompañada de la falta de estrategias de rearticulación de esta población al centro así como de retención en el mismo.





Recomendaciones concretas sobre datos y fuentes necesarias para lograr una mejor caracterización del problema y elevar la calidad del producto como insumo para políticas públicas

El estudio tiene como objetivo ofrecer recomendaciones sobre las necesidades de información para la toma de decisiones basada en la evidencia que pueda contribuir al diseño de políticas públicas.

Las fuentes de información deben mejorarse desde la captura de datos en el territorio desde: centros educativos, distritos educativos: oficinas municipales de la ONE.

El análisis de causas y condiciones en la situación de la educación media necesita el uso de la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección de datos. Se hace necesario que se desarrollen procesos de investigación cualitativa previo a la creación de categorías, variables e indicadores para que estos emerjan de la realidad social y sus cambios. Así se puede captar información más cercana a la realidad desde fuentes cuantitativas.

1. Revisar las categorías que se utilizan en el Censo Nacional de Población y Vivienda para la designación de tipo de hogar.

Esta categoría debe ser revisada y sustituida por tipo de familia tomando en cuenta las categorías de los estudios de parentesco en el país. Esto así porque la categoría de tipo de hogar desde donde se recoge la información del Censo (ONE 2010) está sustentada en la unidad de residencia no en el tejido de las relaciones de parentesco y de las relaciones de género. En el Censo se establece hogar nuclear-monoparental, en esa categoría no queda claro si existe una relación de pareja que sostiene el hogar, y si el hogar tiene jefatura femenina o masculina (si es patrilínea o matrilineal).

Por otro lado, el establecimiento de la categoría de familia como unidad de recogida de información desde su diversidad en el Censo puede ayudar a una mirada a las distintas familias existentes y sus frecuencias con fines de políticas públicas.

2. Mejorar la captura de datos cuantitativos y cualitativos desde los centros educativos y distritos sobre la población que deserta.

La captura de información estadística y cualitativa sobre la población que deserta masculina y femenina debe producirse en forma continua y sistemática desde los centros educativos y los distritos para alimentar las informaciones que maneja el sistema educativo y la Oficina Nacional de Estadística.

Los datos estadísticos que se pueden recoger desde los centros educativos y los distritos sobre esta población son los siguientes:

- Causas de la deserción
- Actividad social o económica a que se dedica el estudiante que deserta
- Expectativas y motivaciones hacia la posibilidad de reinserción en el sistema
- Condiciones educativas de la población que deserta: curso/edad/repitencia/sobreedad
- Perfil de la población que deserta: tipo de familia/ubicación territorial/condiciones socioeconómicas

3. Revisar la categoría de Deserción/Abandono. En la ONE aparece como Deserción y en MINERD como abandono. La categoría de abandono tiene una connotación de juicio de valor que reduce la deserción a una responsabilidad individual del estudiantado, dejando fuera los posibles factores causales de carácter estructural.

4. Revisar y ampliar los datos estadísticos asociados a la deserción y no/asistencia desde el Censo y el MINERD.
5. Las informaciones estadísticas que ofrece el Censo sobre población que asiste y no/asiste carece de información sobre acceso y oportunidades de educación a nivel territorial.

En los registros del Censo no se encuentran datos sobre el abandono o deserción escolar, se tomaron a partir del Anuario de indicadores 2012-2013 del Ministerio de Educación; En el anuario no se explican los términos abandono y deserción, pero de modo ambiguo, no quedando claro la definición de ambos conceptos, por lo cual no sabemos si el dato de abandono coincide con el de deserción.

6. Elaborar registros estadísticos desde el MINERD y la ONE donde se ofrezcan informaciones sobre ofertas educativas, cobertura, y acceso a nivel medio por provincia y municipio.
7. Generar datos desde los centros educativos sobre las condiciones de la población adolescente que estudia y la que deja de asistir.
8. En los centros educativos debe mejorarse el registro del estudiantado con información precisa sobre sus condiciones y su permanencia. Esto implica recoger datos sobre cada estudiante acerca de:

- Estado conyugal
- Condición de padre/ madre adolescente
- Cantidad de hijos e hijas
- Jefatura asumida por el estudiantado en la familia, si son jefes o jefas de hogar
- Grupo socioeconómico al que pertenecen
- Tipo de familia
- Condiciones de vivienda
- Ocupación laboral además de los estudios
- Redes familiares.

La visibilización de la figura paterna desmarcaría los prejuicios existentes sobre las madres adolescentes y favorecería estrategias de apoyo por parte de los centros educativos para evitar el abandono de los estudiantes que se encuentran en esa situación, por ejemplo: apoyar el proceso de aprendizaje a través de consultas extracurriculares, crear un ambiente de apoyo y solidaridad en los otros estudiantes hacia las madres y padres adolescentes, fortalecer el vínculo de la escuela con las familias para proveer de redes de apoyo, en los casos que no existan, a través de organizaciones religiosas y civiles, entre otras.

8. Generar datos sobre el padre adolescente en su relación de pareja (casados, uniones consensuales, separados, divorciados) con las adolescentes embarazadas que estudian y que no estudian.
9. Realizar estudios sobre análisis de los tipos de hogar donde viven los/as que abandonan, los que no estudian y los adolescentes hombres y mujeres con tenencia de hijos/as. En las investigaciones cualitativas se destaca el hogar unipersonal como una opción para los jóvenes varones entre 15 a 19 años, quienes generalmente han abandonado los estudios.
10. Elaborar instrumentos para la captura de información que no recoge ni el Censo, ni los Anuarios, ni los Boletines Estadísticos del Ministerio de Educación, sobre las madres y padres adolescentes por debajo de los 15 años.

Existe un subregistro para la muestra de las madres adolescentes al iniciarse a la edad de 15 años, pues el dato actual (de 15 a 19 años) no es representativo de la adolescente embarazada en RD, pues existen edades más bajas para el embarazo adolescente que no son recogidas en los datos nacionales.

Bibliografía

Barinas I. (2012). "Voces de Jóvenes. Una aproximación a la realidad juvenil a partir del estudio del significado y las implicaciones del embarazo en adolescentes según género y contextos socio-culturales en la República Dominicana". AJA. República Dominicana.

Bertely M. (2000). "Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar". Paidós. Barcelona.

Bisquerra, R. (2000). "Métodos de Investigación Educativa". Barcelona. CEAC.

Cabral E. y Brea M.(2010). "Factores de riesgo y violencia juvenil en República Dominicana". UASD. Santo Domingo.

Cook, T.D.y Reichardt, CH.S. 2000. "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". Morata. Madrid.

Carrasco H. (2012). "El Embarazo Adolescente en Hogares Pobres de la República Dominicana: Evidencia a partir de la EEPS 2010". Banco Central-GASO-BID. Santo Domingo.

CESDEM (2014). "Encuesta Demográfica y de Salud- ENDESA/2013". Santo Domingo.

CONAPOFA-Ramírez M.-Vargas T. (2008). "Maternidad y Paternidad Adolescentes en República Dominicana". Santo Domingo.

Denzimk, N.K.(1978). "The Research Ac. A Theoretical Introduction to the Sociological Methods. Nueva York: McGraw-Hill.

De Moya, A. (2003). "Power Games and Totalitarian Masculinity in the Dominican Republic". En RL Ramírez, V García-Toro, I Cunning-ham (eds). Masculine Identities in the Caribbean: Working Papers. Rio Piedras: AIDS Research and Education Center, University of Puerto Rico.

Giliberti, L.(2013). "Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, II (1): 151-162.

Goetz, J.P. y Le Compte, M.D.(1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid. Editorial Morata

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1992). Effective Evaluation, Improving de Usefulness Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey Bass.

Guber, R. (2001). "La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad". Bogota. Editorial Norma

Guzmán R. y Cruz C. (2009). "Niños, Niñas y Adolescentes Fuera del Sistema Educativo en República Dominicana". FORO SOCIOEDUCATIVO-GRUPO CONSULTORIA PARETO

Kawulich, Bárbara B. (2005). "Participant Observation as a data collection method". Forum Qualitative Social Research. Volumen 6. No 2. Art. 43, Mayo 2005

Kirk J. y Miller, M. (1986). "Reliability and Validity Qualitative Research". Beverly Hills; Sage.USA.

Lozano (2012). "Determinantes de la Deserción y Repitencia Escolar de los Hogares en Condiciones de Pobreza en la República Dominicana: Evidencia de la Encuesta de Evaluación de la Protección Social 2010". Mimeo. .

MEPYD-SISDOM (2012). "Sistema de Indicadores Sociales de la República Dominicana: Indicadores de Educación". Santo Domingo.

- (2012). “Sistema de Indicadores Sociales de Salud de la República Dominicana”. Santo Domingo.
- MINERD (2013). “Anuario de Indicadores Educativos Año Lectivo 2012-2013”. Santo Domingo.
- Miric M. y De Moya A.(2008). “Evaluación y documentación participativa de las estrategias para el cambio de comportamiento implementadas con jóvenes miembros de “organizaciones de la calle” (naciones, gangas y pandillas juveniles)”. ONUSIDA. Santo Domingo.
- Oficina Desarrollo Humano /PNUD. (2010). “Política Social. Capacidades y Derechos”. Volumen III. Santo Domingo.
- ONE (2010). “Censo Nacional de Población y Vivienda”. Santo Domingo
- (2010-b). Monografía: “La Seguridad Ciudadana en República Dominicana. Procesos y Contextos socio-económicos”. Santo Domingo.
- (2011). “Reporte de Estadísticas Vitales por edad y provincia, 2011”. Santo Domingo.
- (2013). “Panorama Estadístico No 54. Características socio-demográficas básicas de la juventud ni-ni en República Dominicana”.
- Pérez Then E.-Miric M.-Vargas T. (2011). “Embarazo en adolescentes. ¿Una realidad en transición?”. PROFAMILIA-CENISMI. Santo Domingo.
- Robledo J. (2009) “Observación participante: informantes claves y rol del investigador”.. Madrid. Nure-Investigación, No 42.
- Rusque, A. (2001). “De la diversidad a la unidad en la Investigación Cualitativa”. Caracas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV.
- Salamanca A. y Martín-Crespo C.(2007). “El muestreo en la investigación cualitativa”. Nure-Investigación No 27. Madrid.
- Sautu, R. (2003). “Todo es Teoría. Objetivos y Métodos de Investigación”. Buenos Aires. Ediciones Lumiere
- SEEC, Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000). “Ley de educación No 66-97”. Santo Domingo.
- UNICEF (2012). “Análisis de la Situación de la Infancia y la Adolescencia en República Dominicana”. CONANI/ UNICEF/MEPYD. Santo Domingo.
- Valera C.,Zaiter J.,Vargas T.,Santelises A. y Caracciolo G. “ ¿ Cambia la Escuela? .Prácticas Educativas en la República Dominicana”. FLACSO/PREAL/UNICEF. Santo Domingo.
- Vargas T. (1998). “De la Casa a la Calle. Estudio Etnográfico en un barrio de Santo Domingo”. Centro de Estudios Sociales Juan Montalvo. Santo Domingo.
- Vargas T. (2008). “Jóvenes, Delincuencia y Drogas”. Casa Abierta. Santo Domingo.
- Vargas T.- Plan (2010). “Violencia en la Escuela”. Plan Internacional. Santo Domingo.
- Vargas T. (2014). “Retrato Cualitativo de la Adolescencia en Villas Agrícolas”. Fundación Abriendo Camino. Santo Domingo.

Anexos

Tabla 3
 REPÚBLICA DOMINICANA: Porcentaje de población entre 14 y 19 años que asiste al nivel medio por provincia

Provincia	Hombres	Mujeres	Total
Españolat	46.35	62.42	54.15
Puerto Plata	43.2	58.6	50.75
Santiago	44.12	58.75	51.51
La Vega	41.55	58.73	50.1
Sánchez Ramírez	46.19	63.54	54.63
Monseñor Nouel	44.6	61.25	52.85
Duarte	44.75	62.68	53.55
María Trinidad Sánchez	41.75	58.57	49.93
Hermanas Mirabal	49.17	68.41	58.35
Samaná	41.23	58.57	49.72
Dajabón	38.74	56.57	47.3
Montecristi	41.49	59.51	50.04
Santiago Rodríguez	44.46	61.05	52.57
Valverde	38.79	58.02	48.16
Azua	32.64	48.42	40.22
Peravia	31.09	50.87	41.02
San Cristóbal	40.29	56.73	48.58
San José de Ocoa	38.22	57.1	47.64
Baoruco	27.18	40.08	33.29
Barahona	33.58	49.11	41.19
Independencia	29.17	44.08	36.45
Pedernales	25.69	32.42	28.9
Elías Piña	22.43	36.03	28.61
San Juan	33.39	51.18	41.79
El Seibo	24.15	40.2	31.72
La Altagracia	31.87	44.71	38.48
La Romana	37.36	50.32	43.91
San Pedro de Macorís	42.45	56.4	49.38
Monte Plata	36.38	55.03	45.43
Hato Mayor	34.26	51.89	43.02
Distrito Nacional	56.21	64.73	60.55
Santo Domingo	48.66	60.81	54.87

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010

Tabla 4
 REPÚBLICA DOMINICANA: Cantidad de estudiantes matriculados y centros por región y provincia

Región/provincia	Matrícula	Centros
Región Cibao Nordeste	41,337	157
Duarte	2,0235	70
Hermanas Mirabal	6,022	22
María Trinidad Sánchez	8,475	40
Samaná	6,605	25
Región Cibao Noroeste	24,753	91
Dajabón	4,657	17
Montecristi	6,479	27
Santiago Rodríguez	3,581	16
Valverde	9,856	31
Región Cibao Norte	90,642	360
Españat	13,824	48
Puerto Plata	19,880	88
Santiago	56,758	224
Región Cibao Sur	45,031	157
La Vega	22,765	70
Monseñor Nouel	12,440	43
Sánchez Ramírez	9,826	44
Región El Valle	18,886	71
Elías Piña	3,521	16
San Juan	15,345	55
Región Enriquillo	21,554	72
Baoruco	5,163	16
Barahona	12,226	40
Independencia	30,004	12
Pedernales	1,161	4
Región Higuamo	37,330	149
Hato Mayor	5,171	20
San Pedro de Macorís	20,113	70
Región Ozama	198,254	827
Distrito Nacional	61,887	268
Santo Domingo	136,367	559
Región Valdesia	63,802	195
Azua	12,505	42
Peravia	9,016	30
San Cristóbal	38,779	107
San José de Ocoa	3,502	16
Región Yuma	29,577	130
El Seibo	3,825	15
La Altagracia	11,238	45
La Romana	14,514	71
Total general	570,786	2,209

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, ONE 2010.